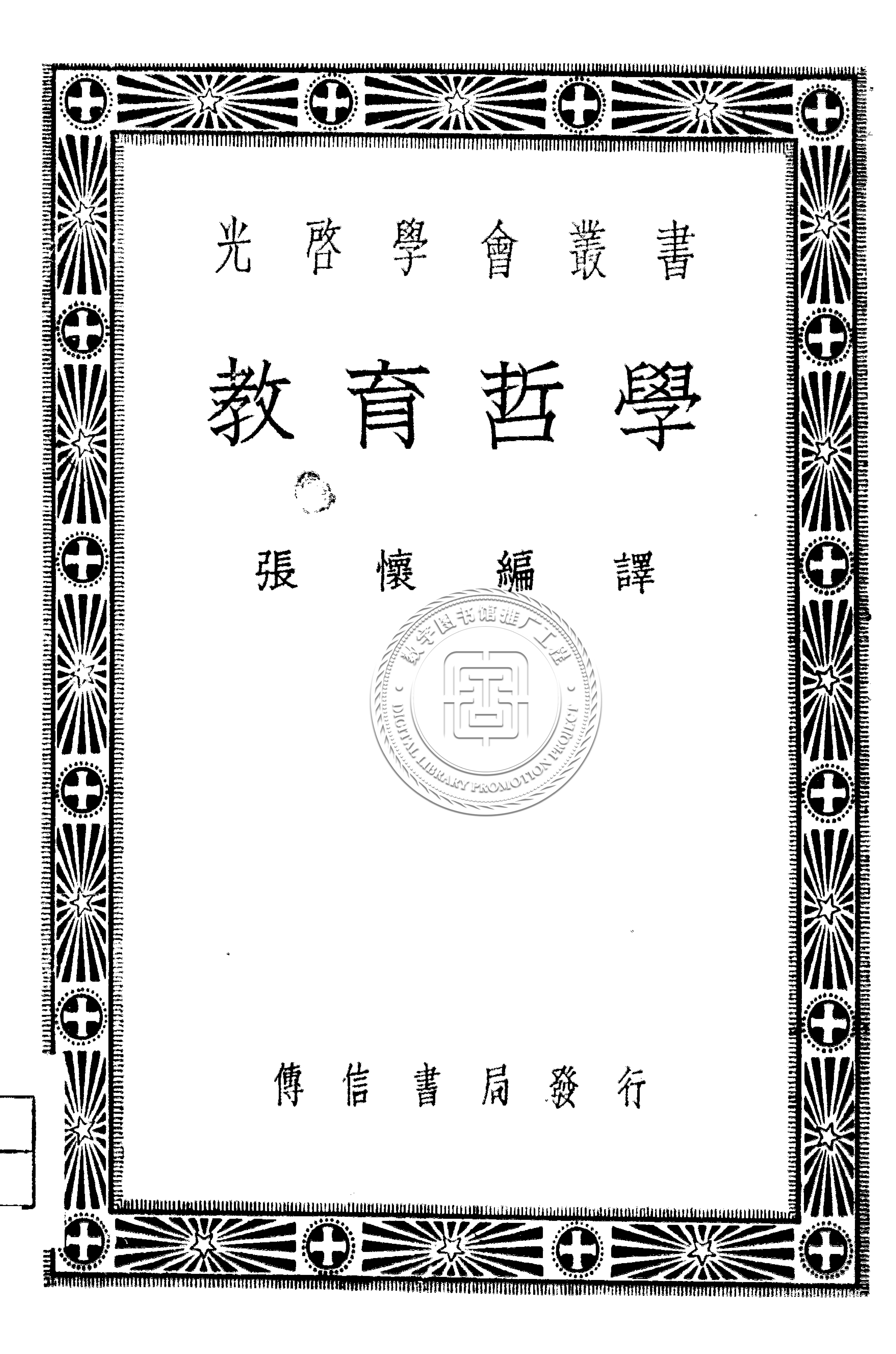


光啓學會叢書

教育哲學

張懷編譯

傳信書局發行

光　啟　學　會　叢　書

教育哲學

張懷編譯



傳信書局發行



教育哲學

引言



教育哲學的重要，教育學說應根據哲學的基礎，教育者應有哲學的素養等問題，近來頗引起一般明達教育家的注意。但哲學的學說紛歧，教育的主張也因之而不一致；初學者茫然得不到純正哲學的歸向。作者不忖淺陋，特介紹公教教育哲學，非敢有所發揮，僅就所見各家學說編成此書；材料多從 Cardinal D. Mercier 哲學概論 F. De Hovre 教育哲學及公教教育學與公教教育家諸書中譯出，是亦述而不作之意乎？

「公教」一名詞本於 Catholicism 一字，國人通稱為天主

教，公教之意即以此宗教無人種國界時間的分別；普天之下，率土之民，皆可奉此唯一大公至聖的宗教，而耶穌基利斯督創教的始意，即以教化萬民為目的。經過二千年的歷史，公教教會，無時無地不注重教化事業。其影響人類社會，有足多者。

公教有他的教育哲學，本書僅就大旨加以敘述，說明教育學與哲學密切的關係，教育應受哲學的指導，換言之，即教育目的應根據人生觀而確定，施教育要注意精神與身體整個的人生。

現代教育學說，缺少明顯正確之目的，即有目標而無完全哲理的基礎，則教學雖有良善的方法，不能發生力量，收得宏大的效果。近來人士多注意及之，今編此書，以示公教教育哲學之大意焉。

作者識於北平

教育哲學

目次

1. 哲學上的教育意義應當明瞭

2. 哲學對於教育的重要

3. 哲學研究人生觀教育學研究教育的目的

4. 教育哲學的重要

5. 傳統學說與教育哲學

三、公教教育哲學大意

甲 人生哲學與教育學

1. 現代教育上幾種臆斷

2. 教育定律即是生活定律的歷史觀

3. 現代教育學中之教育定律與人生觀的原則

4. 現代教育學家對於人生哲學的主張

5. 教育學與人生哲學聯絡的重要

乙 公教人生哲學

一 現代人生哲學主要的錯誤爲片



一　哲學的重要與意義



1. 哲學的重要

哲學在人類的科學中，有沒有研究的價値？

什麼是他應有的地位？

近來有一部分人的意見，不把他看做重要，不看做特別的名詞，以爲各種特別的科學，從實驗或證實得來，才是正確的知識，才有科學的價値。哲學是很空泛的，自古以來，各家有各家的學說，沒有一定的定義或原則。祇要實驗的或觀察的器械，一天一天精良，那些特別科學也一日一日增加

。科學家研究的領域，也漸漸的縮小，各本所習，專精一門。至於哲學憑空思辯，自命不凡，歸功到底，至多也不過是一些不能證實的疑案；即有存在的價值，也應當立於實驗科學之下。

還有一部分人也說：科學因為方法謹嚴，步武完整，已經奪得哲學的大半領域，哲學玄想所留有的餘地，正被一羣新興的科學家，拿到各門社會科學的範圍去討論，哲學差不多為科學所侵略，沒有希望保留他應有的地位了。

這樣說來，把哲學的身價看得很低，他的範圍看得很窄，於是一般淺薄的科學家，生出許多臆斷。

哲學不應當將他視作一種特別的科學，將他放在各種科學的旁邊，一種窄狹的見解，在一種窄狹的領域去討論他；應當於各種實驗科學之外，獨樹一幟，立於各種科學的上面，為各種科學的主宰，尋討各種特別科學的關係和各種關係的關係，達到最後單純的觀念或原理，極端的普遍或概括，應用起來，沒有一定的界限，這是各種實驗的科學，不能做到的。我們可以說，哲學是各種實驗的科學追理窮源的科學。

在歷史上事實看來，一切科學，都是哲學的子女，供給哲學材料，為哲學的應用。各種科學分門別類，一日比一日

窄小，所用的方法，一天比一天精密，知識的數量也慢慢增加，知識的範圍，也慢慢地擴張，這是的確的事實。但是不能因這種狀況，就可以推翻哲學和宣佈哲學的死刑，或限制他的權力。近來真正的科學家，無論何人，都感覺到研究科學到了最後一步，都捨不掉哲學，對於哲學的敬仰很深，他們科學的著作本身，大部分就是公認的哲學。一切科學要作高深的探討與綜合的解釋，極終的時候，都要歸到哲學上去。

哲學有他的目的，範圍和效能，研究哲學的人，祇要他有天賦能力，相當的勇氣，都能夠應用他的理智，探討極終的理由。自古以來，明智的人，愛眞理的人，對於宇宙間萬事萬物，本着格物致知的道理，探求本源，不斷的研究，所以哲學的存在已經有了二千多年，到現在實驗科學發達的時代，何獨不然。

有一般人，對於哲學懷疑，有所謂實証主義者 Positivists，祇願意知道能實驗的事物，除此以外，都不願去追究了。例如倡演進主義者 Evolutionism 的理論：斷定宇宙爲無窮盡的變化；機械論者 Mechanism 以世界上一切現象都是機械的，一切運行的原則與機械的定律相同；現象論者 Phenomenalism 以爲我們人類的智慧祇知道能動的或相對的現象。

這些名詞，在外表上看來都足以表示各種哲學大概的理論。

一切可實驗的，可觀察的科學，所得到的發現，所承認的結論，僅足以使我們的思想一時的滿足。人類的智力，對於各種特別科學的結論，常常探求各種關係，需要一個綜合，最後要了解他如何適應人類的生活。

Rudolf Eucken 說：實驗界或觀察界領域愈狹，我們愈覺得缺少一種綜合的解釋。亘古一切舊問題逼迫我們從新努力去解決。在昔日的解答，如沒有決定，還不關重要，今日則不然，一切問題發生，無須躊躇，定要去求澈底了解；如吾人靈性的奧妙，人類的起源及其究竟，人生的痛苦和偶然，人類的薄弱和凡庸，社會交際的複雜，是不是許多難題驅使我們去討論？簡言之，根本的問題就是人生是否有一種意義和價值？是否眞理與和平如此地絕望，我們終久不能得到？

這就是一個人生問題，純靠哲學去解決，所以哲學在今日的責任，非常重要。但是哲學的材料繼續不斷地增加，發明也非常地迅速，一個人的思想能力有限，所以我們要羣策羣力，大家來討論這個人生觀的重要問題。

我們要研究把現在科學的結果和思辯哲學，調和融合起來，使一般對於哲學懷疑的人們，了解他的深義和價值。

2. 哲學的意義

知識的特性　觀念的單純和普遍

我們在自然界看見任何一種物體在我們之前，譬如一塊硫酸銅，我們斷不能一目瞭然將所有各種形態就看清楚了。物體的外表，接觸我們覺官，我們視覺受了刺戟，喚醒了智慧，隨即知道各種不同的形態，那個物體，我們就認清了。一種事物有許多情狀，在各種情狀之中，單獨留意一種：Separatim Considare，用哲學的名詞表來，叫做「抽象」Abstraction。這是智慧一種特別作用，凡百人類，都是賦有的，智慧運用之時也離不了他，人與禽獸的分別就在抽象能力的有無，一切動物都是完全沒有抽象的能力。

見了硫酸銅的結晶體在前面，智慧運用抽象作用，陸續將各種特性得到了。他的硬度，碧綠的顏色，幾何的形體，寬窄大小等等都知道了。

我們的思想在這個事物上，抓住了一種特性，知道了這個結晶體，每種特性就部分可知的物體。如物體的一種原素

，一個「表徵」，一種特質都是。在一個可知的完全物體，綜和各種表徵，給與我們思想中一個整個的可靠的事物的認識。

這樣我們思想中的知識，起初由具體成爲抽象的。接續就總合起來。

一個物體的各種構造的記號連合，叫做觀念的內包。一個觀念可以應用，或差不多可以應用到其他事物上，叫做觀念的外延。

一個觀念的內包外延兩者之中，有相互消長的關係，內包小外延大；換言之，觀念愈單純，應用愈大。我們的觀念中，內包極小的，應用極普遍。

一個物體的寬廣，三角形體，碧綠顏色之觀念，現在放在我的掌上僅能應用到這片硫酸銅的結晶上。一個物體的寬廣，三角形，碧綠色，不論何時何地，可以應用到各種硫酸銅的結晶上。這種大小，三角形態的觀念，同時可以應用到硫酸銅的結晶體和到許多結晶體。或觀念再進於簡單，僅說物體的寬大，可以應用到宇宙間一切的物體有結晶組織或無定形的組織體。所以事物的觀念內容極端簡單，外延無限。

觀念的單純與觀念的普遍相併而行。

這種道理，很易明瞭；要解釋各種事物，應當分析他的

原素，化複雜爲簡單，以便由簡單了解複雜，各種極單純事物的極普通的觀念，可用以知道極複雜事物的極特別的觀念。

但是分析雖然很好，却不能推之於無窮盡，到了相當的地方不能再分析的原素時，就要停止。因爲不能利用再不能分析的原素更向前進去求解釋，由他可以去解釋其他一切思想中根本的事物；由他能解釋其他一切，叫做事物的原理或原則 Principles 。

原理也可叫做事物的理由，由此我們立刻可以看見「何以」？是什麼緣故？在我們思想中對於複雜的事物可以供給我們的解解，我們的思想也每次去詢問原則，或者應用原則去測驗思想是否與他相合。

總之，原則或事物的根本理由，都是吾人遇着事情，思想反省時，必定要提出來去追求問題的最後的結果。那就是原則要回答極終的理由。

簡單說來，哲學是一種極普遍的科學，他的目的就是求得極簡單的原則，由這些原則去解釋思想的他種事物，亞里士多德說：由各種原則，我們可以了解其他一切事物。

哲學的概觀，已如上面所述。我們還要詳細地討論爲什麼哲學的知識與其他的知識不同？

3. 人類知識進步的程次

I. 兒童初步的知識都是自發的 Spontaneous，天然界的事物刺戟他的各種覺官，繼續不斷產生，事物漸漸地增加在各種情形中偶然變化，事物的觀念在思想中也慢慢地加多，重重纍集依一定的次第聯絡。但是一個事物相關係的各種知識以有條理地連集起來，才能構成一種科學。兒童時代，思想自然活動不能組成一種有秩序有系統的知識，不能成為科學。

II. 科學的構成必定要對於某項事務集中反省的思考。我們的意志有指導思想的各種能力，對於某種事物，注意研究，在各方面現象上考察，將內容竭力分析比較，分門別類，抽出異同，隨即在整個的事物上各種特質綜合起來，一種特別的科學就成立了。

特別的科學將自然界物體分別門類集合，取其共同之點，抽出通性，譬如結晶學研究結晶的組織及其對於物質的影響；生理學研究生物機能的普通作用。

但是特別的科學爲他的目的所限制，不能超過他自己的領域，拘守於壁壘之中，不去研究與他種科學聯絡，他有他的研究的方法，應用方法的道途，但這些方法，祇能盡自身的本分，不受最高原則的檢查裁判。

"一切科學，都是同類的事物集合而成，吾人的智慧，依着材料的同似之點，搜集類別起來，與其他一切無關係的現象分離。織組完全的科學，要連接排列的各種現象，都是在自然界實在相近的，然後組成一團，明顯地和合相連之處，沒有絲毫遺漏。假若是起初搜集的各種現象不十分同質，科學要將他慢慢地淘汰除去雜廁，將類似或同樣的事實組織之；差不多像一座堅固的宮殿，採選同類的同大的磚石建築而成"。(Barthélemy Saint-Hilaire, Métaph. d'Aristote, Préface P, CLXXXVII,)

III. 以上所說，我們容易見到這種知識的方式，不甚完全。試想我們的智慧將各種特別的科學知識，一一都學習起來，我們思想是否引爲滿足？

不能！各科知識都吸收了，不過是複雜的知識，一部百科詞典，可以供參考，應考試，不能融會貫通，提綱挈領獲得綜合概括的觀念，也不能訓練我們的思考，改變心習得着科學的精神。

我們思想的本性有他的自然傾向的定律，在各種科學第一次研究的結果，一定要綜合統括起來。於集幾種科學之中，或對於一切科學，是否可能尋求幾點通性或單純的對象。這是思想自然的努力向一種單純的科學追求，就是向哲學的方面探討。

各種科學多數的對象中，尋找一個共同的對象，比較各科的對象，更爲單純。

這種理想，亞里士多德早已實行，他將自然界一切事物分作三種普遍的對象：一爲運動，即是變化；一爲分量；一爲實體。各種事物由此三種對象包涵在內，凡屬於這三種對象之事若物，名爲「普遍的科學」即是哲學。

這樣看來，我們可以爲哲學下一個定義。

4. 哲學的定義

哲學爲一切事物綜合的解釋以滿足人類思想的要求；以萬有爲對象，攻究他的極終的單純的原因原理之普遍的科學。

一種知識極單純極普遍的原理，必需我們的思想精透的攷求方能獲得，如此依照亞里士多德的定義，可以說：以精銳的思考攷究一切事物的原理的科學。

聖多瑪斯 Saint Thomas 也說："Sapientia est scientia quae considerat primas et universales causas.—Sapientia causas primas omnium causarum considerat."

我們要將這條定義各句分別解釋明白。

I. 哲學是一種科學。既是科學，哲學與下列各項知識相反：

a. 與自發的知識 Spontaneous intellectual knowledge 不同，自然的知識僅是事物的表面，不能對於一個單一對象有調和聯絡的方式。淺近的通俗的知識，大多是自發的；記錄各種事實，不去攷求高深的理由和推理的解釋。

b. 與信仰和歷史的知識不同。我們理解一種事物，不憑借信仰，不依賴傳說，不是道聽途說，竊取人言，不去用個人的理智推考可以明瞭的。

c. 與不正確的臆度的知識相反，科學的知識在求正確。聖多瑪斯說的很明瞭，我們要求得事物的肯定的安全的正確性，特別是要運用自己的理智，在至當不移的地位考求所以然的實在。

一切科學各自包括各種事物中一部分解釋的理由，都有一個普通形式的對象。如一種科學要名副其實，祇要他考察事物解釋的理由，能够屈服。

所以一切科學的構成，在他的對象上，要有概括觀察。

II. 哲學爲一切事物的綜合的學問。各種特殊的科學僅能應用到一部分有限制的事物，不能與一切事物聯絡。

III. 哲學是由極單純極普遍的理由，或極深奧的理由所得各種事物的知識。因爲哲學當總合一切事物求所以然的解釋，他的形式的對象，應當概括一切，所以極單純，追到實體極深處。

我們人類的智慧，能有三種抽象的力量，與普通科學的對象表面上相合，成爲三個時期：運動爲物理的對象；分量爲數學的對象；實有爲形而上學的對象。

總結科學和哲學在字義最深處看來，僅是程度的不同。哲學爲科學最高一層，科學爲深究事物的原理。

5. 原理，原因，事物的理由

什麽是哲學攻究的原理，原因，理由？

應當如何解釋事物普遍的眞理？

各種科學和哲學答覆一切問題的怎樣？何以？這是我們的思想常常發出的問題，科學供給近旁的即刻的解釋與結果，哲學給與深奧的最後的解釋和結論。原則，原因，都是在這最後的結論和解釋中提出。

在廣義上說來：原理 Principle 是指時間上的最初者，這一段爲其他一切的起點。所以人說運動的起點爲原理，人常說依照某種原理做事，說話，論理，在「某原理之中」是指過去時間的起初。

在狹義的意思：原理是一個「前提」Antecedent 對於他的結論有實在影響；一切議論完全附屬於他的原理。

本體論的原理 Ontological Principles 或各種物事的原理與原因十分相同。原因爲實在事物的主體或一種事物變化的起初。

原理原因都可名之爲事物的理由 reasons of things ，我們理智見了事物的關係，必定去求了解事理的理由方能滿意；理由就是智慧論到「實有」reality 時，回答問題的「何故」？

然而一切原因在他與智慧的關係上看，可以認爲一種理由，但是理由不一定是原因。在原因與他相依附的一切之中，有一種實在的分別；在理由與發生理由的關係之中，祇有論理的分別。

幾何學與各種積極科學，都是由形、數與關係表現特質的理由爲目的，如我們證明：三角形三內角之和等於二直角，由三角形的定義與直角的關係得知。這不是由原因的証明，因爲三角形不是特質的眞正原因。

宗敎哲學家由靈魂的單純 Simplicity 性，說明靈魂的不滅，這不是由結果推出他的原因，祇是從靈魂的特質推到解釋的理由。至如說明由創造證出世界的始原，這是由因果的關係才能了解。

所以原因爲本原的意義，一物的如此而成，或一物的如此而變，都是從本原發生的力量，所得的結果，他能直接影響物的存在與物的特性。

原因有四種： 形因 Formal Cause；

質因 Material Cause ；

動因 Efficient Cause ；

究因 Final Cause 。

形、質、動、究四因，回答各種不同的問題。試舉一個

例子說明：Apollo 的大理石像，是 Polyclitus 雕刻的。

1° 形因 特殊形式 Specific form 這是什麼？有人問道。一個石像。何以是個石像？如何才成爲一個石像？

一塊無定形的石頭，受一種特殊形式的限制，變成了一座石像。這個形式使石頭成爲石像。

形式或形因爲一種事物何以構成的實在。限制在他「實有」之中，與一切事物有別，此物不是彼物。

但是形式或形因不是一種： Apollo 的石像有他的固有的形式，有他的區別，與 Minerva 石像不同。這種雕刻的形式，僅依着預定設計某位人體而實行，名之爲偶然性，因爲偶然 Accident 的定義，一物的存在，必需要附着一個主體，名爲本質 Substance 。所以大石理是一個本質，在雕刻家動手工作之先，必定要依着美術的眼光，立定特殊的形式。大理石與木、鐵、金比較，他實在有他固有的性質， Polyclitus 雕刻時工具不能有絲毫差錯，常常保存大理石的自然本質和特點。這種大理石的本質 Substance 的特殊的形式，名爲本質的形式 Substantial form。

本質和偶然，形式和形因是限定的原理，物之所以成爲物，合本質和偶然性而成。被形式限定的物體，名爲物質或爲質因。

2°質因　原質：石像的形式不能單獨存在，必需附着預備的大理石以與主體相連合。因爲有石塊，石像方刻成了，名他爲物質以便與雕刻的形式相反，爲質因與形因對待。質因又可名之爲主位 Subjective 他是接受形式的主體。

Apollo 石像的偶然形式是由雕刻家的設計由大理石造成，在石像偶然的形式和承受的物質有相互的關係。在這塊大理石上，雕刻的形式依着他才能存在，所以可感覺的物質，的確是 Apollo 石像的原因。

各種有體的本質，——化合物的單體和複體都由配合而成，——由本質的形式，保守他的特點和他的自然區別的性質與偶然的形式分離獨存，最後附着偶然的形式才能存在。這些形式的原體存着。至於形式在化學反應中生滅，不斷的變化。這些東西，我們的覺官不能看見，但是我們的理智可以想到他能存在。這種質因，簡單說：原質爲有體界各種本質的形式的基體 Substratum 。

以上兩類原因，形因，質因；偶然形式和感覺體，本質形式和原質。

本質形式和原質，引起哲學家許多研究的興趣，二者有密切相互的關係，不能彼此脫離分散而存在；互相結合構成有體的本質，以解釋什麼是有體有形之物？什麼是物體的特

別性質？二問題。

在這裏發生一個問題：如一切本質都是有形體的爲原質與本質的形式結合而成。有沒有本質可以存在或能够存在不需物質呢？什麽是這些形式的性質？這個問題要到形而上學中間去討論。

3°動因　石像由何處而來？誰雕刻成的？是 Polyclitus 雕刻家雕刻成的。這個雕刻家爲石像動因。

雕刻家又從何處而來？什麽是他的原始，那一切物體最終的動因？

4°究因　爲什麽 Polyclitus 雕刻他的石像？造成石像有什麽意思？爲得着金錢，爲自造名譽。這是他的目的，即是藝術家工作的究因。何以 Polyclitus 和許多人謀金錢求名譽？因爲他們以爲有黃金名譽才能享着幸福。何以人類都有自然的趨向去求幸福？幸福究竟是什麽？什麽是人類最終的目的？

以上我們簡單分析這種原因。從已知到未知，從Polyclitus雕刻Apollo石像特殊的例子起，說明各種原因，我們見到爲求得一斗黃金的目的(究因)，Polyclitus 藝術家(動因)，雕刻一塊大理石(質因)，顯出 Apollo的形像(偶然的形質)。

再引申說：我們指示研究高深的對象和最普遍的形因，

形體的質因和實體的本質。再次研究一切物體的成立，一切事體的存在最先的動因，最終的究因。

哲學就是討論這些原因。通常說來，事物完全靠着這些原因方能存在；就是說：事物的原因對於事物的性質和變化有完全的影響。我們答復問題的「何故」有幾種理想，原因一字也有幾種意義。到這裏我們知道：哲學爲高深的科學，攻究事物原理和各種原因，如論到宇宙萬事萬物和他的整個，人類的思想能够透入這些不同的原理，由這些原理了解他的經過和結果。相當的達到哲學定義所應有目的，但是這種理想」Ideal 我們有限的聰明思想能够接近，决不能完全實現。

我們研究教育也可依着上面所述四種原因分別討論。教育普通的定義：就是遵循一定的目的，使被教育者的活動感受一種衝動或影響和一個指導。在這種廣義的解釋中，我們可以分出教育者，受教育者，教育的方法和教育的目的。換一句話說，分爲：

質因(兒童)	形因(教育的方式)
動因(教育者)	究因(教育的目的)

質因：是教育的對象，兒童、少年、青年，從智慧、身體，意志三方面求完全調和的發展。我們研究兒童或成人，

某個兒童的心理體格性質，以便澈底的了解，能因才施教收得教育事半功倍的效力。

動因：是施教育的人，兒童自身，朋友，家庭，社會，教師，都是對於教育有直接或間接的影響，不過教師在學校依照一定的目的和方法，施一種補助的影響，易收有形的效力。

形因：是教育的方式，我們要被教者身體智慧道德宗教，都能完全養成，成爲健全的身體，聰明的智力，高尚的人格，必定要善良的教育的方式，方易成功。

究因：是教育的目的，要造成就什麼人才，方能適合現代社會的需要，增加自己的經驗，改造自己的生活，發展自己的能力，增進社會的效力，那就各派哲學家對於人生觀念各有不同，教育的方法也各有差異：自然主義，國家主義，社會主義，功利主義，唯心派，唯物派，各有各的哲學主張，立定人生觀，發表教育學說。

考求教育的究因，這就是教育哲學目的和任務，要將各哲學大宗詳細討論批評，誰捨誰從，取得一定眞理所在。所以自古以來，有一個哲學家，就有對於教育的主張。現在要將教育與哲學的關係說明一番。

二　教育與哲學的關係

在人生哲學與教育哲學之中，有一種相互的關係，一切人生觀必與教育的主張相聯絡，各種教育學說必以哲學爲基礎，這種根本的意義，是我們要發揮的：

a　現代教育學說要在現代人生觀與哲學思潮中說明。

b　教育常以人生觀的着眼點爲標準，教育的主張根據人生哲學而定。

c　批評現代的人生觀，我們要深刻地研究教育家的哲學，明白地了解一種純正的哲學。

d　批評現代的教育學說，一定要達到教育的最後一層，澈底了解純正教育學的原理。

現代研究教育者，都承認教育心理學的重要，以教育的方法須根據心理的基礎；我們相信教育哲學也同爲重要，必須明瞭教育過程上哲學的基礎與哲學的教育基礎。

教育學與哲學的關係，在歷史上看來；任何派哲學都有他的教育學，哲學的中心勢力完全影響於教育。以哲學史與教育史比較觀之，哲學最發達的時代也是教育思潮最澎湃的時代，大哲學家同時也是大教育家。 Pythagore, Socrate, Platon, Aristote……, Augustin, Thomas d'Aquin, Descartes, Bacon, Rousseau, Locke, Kant, Hegel, Shopenhauer, Fichte 與 Spencer, 現代的 Dewey 創造一種新的人生觀的主張，同時對於教育的原理與方法也有一番新的見解。

直到現在，我們對於現代思潮愈作高深的探討，愈覺教育的建築物是哲學建築物的反射。在教育上完全是人生觀限制教育的理論。所以現代教育家的思想與哲學的思想，有不可分離之勢。學校沒有他固有的運動，沒有創造的能力，僅依着某種學說顯出保守的力量。學校是教育的場合，在這個地方，决不是一種運動的發端，他是遵循，組織，宣傳，傳授各種思想改革人生的生活。教育學說也是一樣，沒有自身的運動，不是創造的主體，純靠哲學爲他的發動點，爲他的根據。所以教育家或本身是一個思想家，或受了別人思想的

影響，爲他的教育理論的基礎。

教育哲學

教育哲學，研究哲學的基本問題，以求育教學的光明，及研究教育的基本問題，以求哲學的光明。哲學與教育學二者密切地聯合不能彼此分離，若知其一不知其二，則無處不表示崩裂，失掉根據與調和的現象，不明瞭二者的特性了。所以研究教育學必定與哲學連合，研究哲學必定與教育學相連合。

1　哲學上的教育意義應當明瞭

試看自來教育上的大爭論，不是在教育心理學上，也不是在教育學的本身，完全是個哲學問題的糾紛要謀解決，這是很顯明的事實。

在現代教育思潮中重要的問題，也純粹是各種哲學的問題不能够解决。試以Spencer自然主義教育學說而論，除對於教育的方法貢獻之外，還有很深的教育思想；要了解他全部的最後的教育思想，要先明白他所主張的人生觀。自然主義人生觀的原則：人是否是一個自然物？自然科學是否是唯一的科學？生物的快樂有沒有最高的價值？「自然」的價值是否超過人類之上？道德是否優於生物的價值？明瞭Spencer的哲學，才知道他不獨是個教育家有他的教育學說，還可抓住他的最深的思想，學說內層的需要，實行的理想。

近世教育社會學思潮基礎中，也是許多哲學的問題：人類是否爲社會性動物？個人應否消滅於社會中？倫理是否僅在社會倫理學中？這都是現代哲學中爭辯最激烈的問題。

還有國家主義派，政治派，對於教育提出的哲學問題：什麼是人？人與國家的關係？什麼是國家？什麼是個人生活中的政府？政府是否萬能？政府是否與道德條律相聯絡？什麼是公民？政府與個人，教會的關係？人格教育是什麼？自由與服從，個人與人格，限制與自由，性格與智慧，人與人的理想，個人與社會，非宗教與宗教倫理，傳統學說的價值，自然與超然；俱如此類的問題，都可以哲學爲中心，去討論去解决。

間。茲附日本劍道「構」圖於左，以資參証。

（一）諸手上段之構



(二)中段之構

（三）下段之構（較低之劍保添繪）





（四）八相之構



『構』圖係據日本平松登喜壽劍道手引，其中『下段之構，』所執劍器，較茅志鳳頭勢，點劍勢爲高，似乎不能稱之爲同，然金子近次劍道學中，其『下段之構。』如(三)圖添繪所示，與鳳頭勢，點劍勢相同。

信仰及一個生活明顯的概念，這是現代的人缺少品性的重要原因』。著名意志教育家 Lindworsky 對於意志活動作實驗的研究證明：信仰，理想，動機爲養成品格的棟樑。

B 教育學研究教育理想的目的及達到目的的方法。

a 教育目的是各種教育學說的靈魂； Pestalozzi 說：教育即是各種動機的陶養。

b.教育史中一大部份，完全是教育思想史和養成完人的方法史。

c, Foerster 謂：研究教育目的，是各種教育科學中極重要的科學。Spalding 也有同一的意見：『當我們教育兒童時，正如走路一般要有一定的目的；教育的目的就是要達到改進人類的理想。解釋與分析這個理想的目的，較之一般理論家所討論千百問題爲重要』。(Spalding: Licht en Leven,P. 102)

教育家若沒有明瞭這種基本問題，一切教學方法也毫無用處。教育效能的發動點，純賴我們的信仰中有理想的生活與完成生活的方法；由這個理想目的，指導我們的行爲，依照這個目的奉獻我們的生命。

4 教育哲學的重要

研究教育與哲學的關係，是近代教育論文中主要的問題，一般學者都承認教育哲學的重要；其原因安在，我們還要討論一番。以前所述可以明瞭教育與哲學二者密切的關係；在要現代教育情形中和現代思潮中，有許多原因可以證明教育與哲學有聯絡的必要。

1° 現代教育學過重實驗的研究，忽略哲學的反省思考

近世自然科學的進步一日千里，研究教育科學也像那些科學一樣，沉迷於詳細的分析，專門的討論，將教育分門別類，獨立科目不求互相連貫之點，事實的知識，科學的證明已經豐富，但缺少思想原則與統一的觀念。教育專家漂泊於淺薄潮流之中，沒有主旨和固定的目的。在這種情形之下，乃有進而研究各種教育整個的統一的永久目的的趨勢，成爲教育哲學研究運動。

2° 所謂科學的教育學，乃是教育學中之一部份，不是教育學的全體。

教育過程中心理學的分析雖有很大的效益，但他也慢慢地感覺能力有限，不能獨有解決教育上一切問題的權力。教育學於心理的知識之外，還有其他意義，同時也是有目的的合理的科學；心理學的理論是指示的，研究的結果以爲教育學的應用，教育學的主張純粹爲肯定的，不獨以兒童的知識爲基礎，尤應知道目的以爲施教的鑑鏡。討論決定教育目的，不能在心理學範圍內尋得，且超出他的應諾責任之外。所以現在教育學自身，向生活的目的學說上追求，換言之，即向哲學上研究，

3° 品格陶養，也要將生活意義一問題，置於教育學的中心。

近來教育家，注重兒童品格的陶養，竭力研究，視爲教育上一個中心問題。如對於片面主知說的批評，品格的本質與智慧的關係，情操與意志，在生活中品格的元素及其目的與重要的研究，有品性的人之生活集中，堅毅完整的精神；都使品格教育家繼續不斷與人的整個生活接觸。但學校中教學方法侵佔全部教育學，祇看見人與生活的一方面，視綫不超出學校之外。

其實品格教育，已由一般參加實際生活的人們創立，把他放在教育學中，證明性格需要一種極堅強的陶冶。由此性

格教育不僅要與智力活動相聯絡，其他如經濟社會政治道德宗教，也莫不發生關係。教育學把性格教育置於高上的地位，在其中表現個人生活的全景。

4° 教育家，教師人格的價值，最後的分析，以教育的概念與生活的概念密切聯結為基礎。

訓導與教育可以視作吾人世代生活的傳遞。如教育為一種生活的過程，則人格為一切教育的主要因素。教師不是能知能述能做能教即為滿足，還要問他個人最深的根柢如何；他的思想與人生觀，信仰與生活的方法，能否使學生精神上感受他的影響。

在教育上，教師的表樣是一切教育吸力的中心。 Max Scheler說：『世界上祇有明白地見了善人實行善事，能引起深刻的，即時的，必然的，向善之效力。一個簡單純潔好榜樣，是使人善良唯一的方法』。

善良的榜樣，不僅是性格教育有很大的效力，即智力的養成亦莫不然，這純賴教師的人格如何而定。為教師的具有偉大的力量，其人如何，學校即如何，高尚的人格，是一切教育發生效力的秘訣。

5° 近來一般人對於哲學表現興趣，對於教育哲學的革新也沒有忽視。

Chesterton 說：『要容易達到吾人的目的，應當有普遍的眞理，一個生活的概念或一種宗教』。沒有一種人生哲學與理想目的，社會好像無頭的怪物，一葉孤舟黑夜裏在海洋中飄蕩。

在前一個時期，許多人相信現代科學能確定人生的目的。到今日科學的權力不能解決人生究竟與生命概念問題，已經顯明，仍回到哲學上去研究。學科自有獨立的價値，組織愈嚴謹，對於人生哲學的建立愈少同情。科學給予事物存在的判斷，生活必需價値的判斷，科學好像一個火車時間表，指示我們向各方行車的時間，決不能指導我們各人行程的目的。現代的人們，許多失掉生活目的，在科學指南中作無益的尋找。

Claparède 也說，科學不能決定人生觀，『有許多人以爲科學能够立定人生目的，這是錯誤的觀念，科學能解釋各種現象的經過，決不能限制各種現象某者應當發現於某者之前或後。化學指示我們炸藥爆發的力量，不說某種用途應當去利用他，我們用他爆炸礦山或一個暴君，是隨人的意思了。生理學使我們知道嗎啡的效用，但不說我們用他去毒死病人或用之以提振精神。某種分量可以提振精神，某種分量可以危害生命，我們是可以知道的。科學的力量就能如此，應

用結果的方法是不注意的」。

至如教育學，則以研究目的問題爲中心，自然趨向各種學說作高深地哲學探討。

5　傳統學說與教育哲學

公教教育哲學，是明顯的堅固的普遍的，自古以來，即已經發生力量。歷代相傳的學理，雖沒有在教育講義或教本中表示，但已爲實際施教的基本，家庭父母，學校教師，都明了教育哲學的原則。誠以教育學說之應用，思想較文字爲活動，實驗較理論爲寬宏，傳授較書籍爲重要，感情較理智爲深切。教育效力有屬於不可權量範圍的，公教教育潛在的力量，即藏於不可權衡的範圍中。公教教育哲理之於公教教育，正如建築物的基礎，外觀上似看不見根基的堅固，要到狂風暴雨之時，纔顯出抵抗的能力。

現代教育學根本的錯誤

現代教育學說中心的缺點，就是沒有明白的，正確的，普遍的理想與目的。Eucken 說：『改革教育是如何重大的問題，但是我們沒有得到教育的目的；沒有目的則一切改革必終歸失敗』。

現代教育學說是依據各種人生概念混雜而構成。一般學者：如Eucken, Foerster, Kidd, Chesterton 等，都指明其不純一的錯誤。Stanley Hall 已看清公教教育學的利益與現代教育學的弊病；他說：『我們生活於教育黑暗時代，絲毫不覺我們衰敗的意旨安在……，公教學校好像在衛生上應用科學上及其他一切落人之後，然而可取法之處實多』。(Educational problems, II, P,221.)

現代教育學需要一種「保存的革新」，受公教教育哲學洗禮，再謀復興。

三　公教教育哲學大意

前章闡明教育與哲學的關係，本章分作以下三節討論：

甲　人生哲學與教育學；

乙　公教人生哲學；

丙　公教教育學。

甲　人生哲學與教育學

一切教育學都以人生哲學為基礎，純正的教育學本於整個的人生哲學，這是我們討論教育哲學的原則，從歷史上看來，自 Platon 到 Foerster，Socrate 到 Pestalozzi，Aristote 到 Willmann, Quintillien 到 Dupanloup，Thomas 到

Kempis 而到 Spalding，莫不可以證明教育學說爲人生哲學的結論，相互密洽的關係，若彼此分離，知其一而不知其二，則好像將一個完全的人的手足分割了，研究公教教育哲學，要明了公教的眞義，才能了解。這個要旨，不獨新學教育的人們不甚明瞭，即從事教育有年的教育家與教師，也多忽略了如此重要的問題。

法國大教育家 Dupanloup，著完教育論 De l'Education 十卷之後，對於他自己的全部著作與總論，加以反省，概括起來謂：「教育的定律即是人生的定律。」雖然引起人們驚異，實在如此，決不能不如此。他終身從事教育事業，著述等身，到後來才發現這種重要主旨與中心的原則。我們現在知道教育主要的意義，假如把學校與生活分開，一切理論家的教育學，成爲空中樓閣，全與實際無關，教育還有效能麼？現代教育要將 Dupanloup 的思想，做建立教育學的主幹，學校與生活，教育與人生，理論與實際調和。教育學與人生哲學兩者關係之中，作詳細的研究，闡明忽視這種根本觀念或把二者分離，在教育上發生不良的影響，最大的原因，是許多人把教育學的性質認錯了，於是臆斷叢生。

I. 現代教育上幾種臆斷

A 科學的教育學 現在研究教育者有所謂科學的教育學；但眞正的科學的教育學或實驗教育學，現在還沒有完全成立，此種希望是不可否認的。若以教育學完全基於人生哲學，教育學 Pédagogie 爲人生觀的子女或以之爲人生觀的僕役，好像直接地與科學的本義，不無扞格不合之勢，缺少普遍的價值。然從科學的意義與方法上嚴格的研究，教育學將來能否成爲純正的科學如物理化學數學一般，或爲應用的科學，依賴其他之科學而成立，則識者還是一個疑問。

Ballard 說：「各種科學的進步，爲趨近客觀與正確。科學依次淘汰一切特殊的與個別的事物而與數學的精密與正確接近，起初由偶然的觀察，最終爲精確的計量；起初爲一種意見，最後獲得証明。在這個問題週圍爭辯：教育是不是科學？假如把這問題以別的方式提出，决不能有明顯地解决，教育演進要達到什麼地點才從偶然抵於精確？換言之：教育要到什麼地位才算一種正確的科學？」(Philip Boswood Bal-

lard The New Examiner，P.48, London, 1925)

如這樣的意見，不知凡幾，今舉一例以見一斑。我們思想中也常抱着這種疑問，一切不能適合數學的正確，即是不能度量或計算的，都是在科學之外或超過科學之上。數學或各種科學以數理精確爲基礎的：如物理化學生物。總括一句話現代自然科學，都是眞實的科學，具有科學性的特權。教育學也應當賦有同一的精神和同一的方法，才能成爲一種科學。但是他得到科學的性格，僅在相當的範圍與分度，具有客觀的標準與純正的程度，如物理化學一般。這樣看待科學，完全是現代自然科學主義的主張，以自然科學認爲唯一眞正的科學，自然科學的方法與精神，定一切科學性質的標準，未免把科學的範圍與意義看的太狹，由應用到教育上來，也是無益或不需要的爭討。到底在學術上不專研究物質生活而研究精神生活，是否也是科學？誠然，研究人類精神或思想方面，也可以發現其他的實在，其他的方法與科學的概念。

考近十數年來，各種思想的運動，由 Dilthy, Windelband, Rickert, Eucken 等創始，今日之代表人物如 Scheler, Becker, Spranger, Litt 等，都指明自然科的範圍，闡明精神生活研究，科學的應有的實在的價值。自然主義所顯得的科

學的特權，已証明不能得到，已不能爲之辯護，已不如從前之能煽惑，他的基本信條以「人爲自然界的產物」，認作堅定不移的眞理，一般人自然用實驗的方法去解釋他的存在與他的生命，把人種學視作自然科學之一。這種看法已成過去，今日已不時新了。因爲人之所以爲人，固然是動物，但是爲有理性的動物，不是一個物件而有他的人格。由科學的性質上考量與正人類生活，不能由自然主義的眼光用自然科學的方法來斷定，應當由精神科學與文化上來評價才是正道。

在人類精神生活的根本性質，在乎智慧與意志，思想與行爲各種活動，表現完全的人格，人格由語言，藝術，社會，道德，宗教的生活表現而光明。人之有人格，無非是人有判斷，欣賞，取捨之能力，有理想有生活的價値與目的，約言之，一個人生的概念。

自然科學，由他的本質上觀之，是不屬於人位的，研求事物的實在或現像，與道德的價値獨立；精神科學，是屬於有人位的，有人性的，所以爲道德價値的科學。

若我們除掉精神上與生活概念的關係，這就是除去人的人格，違反事實，不認實在，成爲抽象的理論，與生活分離了。總之人類生活，發生人類科學的定律，一種教育學而沒有人生哲學，不顧及人生的價値，是一種教育學沒有人與人

生了，就是一種教育學沒有教育與兒童了。也就是與生活分離，不合科學眞義了。

B心理的教育學　第二種臆斷，是把教育學爲心理學的產物。

自Herbart以來，我們懷着深見，以教育學僅是心理學應用於教育。許多教育著作參入這種觀念，把教育學置於心理學的領域中。於是教育學變成心理學的附屬物，自身完全失去獨立的性質，心理學每章之後，附錄關係教育的條件。

論到此處，幷不是輕視心理學的重要，但不以如一般人認心理學爲教育中最高無上的科學，把教育學成爲旁支的偏見爲然。誤認心理學爲一切文化的主腦科學，到於今，在各方面都明知是一種錯解，還有教育學中把心理學置於最高的地位，侵佔他根本的領土，不知道教育是對完全的人及各種活動全部而言。

旣知道倫理美學宗教論理都不能縮小包含在心理學中，則道德美感宗教與論理的陶養與教育，也不能簡直地從心理生活中發生，教育要了解兒童，注重兒童心理學，自然是一切教育工作上先決的條件，然而祇是一種條件而已，教育本身的事業，僅由教育者和教師教育兒童時，要超越心理的現

象之上，解放他的性靈使他們與成熟的，偉大的，深奧的，實際的，真善的，尊榮的，一切相接觸，較之個人的自然的心理生活的產生爲重要。教育在心理方面適合兒童的本性，在文化的方面，要適應文化與文明尤爲重要。

文化與文明的本質，存於生活的準則，精神的價值，行爲的高尚中，一個人不能創造，是先代的遺傳與社會的產物。

單注重心理學，教育以兒童心理爲中心，失去教育的本義與存在的理由，以兒童爲本位的教育，也是不明教育的性質。心理學爲事實的科學，指導和輔助教育的進步，教育學爲型範的科學，有自身之單獨立場，有發號施令的權力。

W.Stern 謂：沒有抽象的心理學，祇有各種實在心理學，心理學家以爲唯一的心理學，即是人生哲學的產物，應立於教育同一的地位。

C 經驗的教育學　第三種臆斷，把教育學的學說認爲教學與教育經驗得來的結果。

許多人相信所有的教育家都是從事教育有年，具有豐富的經驗，得着優良的成績，培養了一般英才，然後將其平日的經驗，工作的結果，筆之於書，成爲教育學，以備將來教師的利用。

教育者自然要將教育學的理論與實際密切聯絡，一種學理的價值，純賴其中所包涵實驗的元素若何，無實驗則爲空虛之理論，無理論作指導則爲盲目的摸索，勞而無功，倚輕偏重均不能得着教育的效果。

在教育史中看來，可使我們知道各教育家，各有各的動機，以創立教育學說，Spencer 與 Comte 的教育理論，完全取之於實證主義與自然主義學說，即在二人的各種著作中，散見人生觀與教育的主張，但他們都缺少實際的經驗，對於青年教育還是置於他們的理論之外，有時還與其思想相反。所以他們雖有教育學說的公佈，Comte 僅是一種簡單的設計，Spencer 能見之於實行，但他的學說，也不過是他的人生哲學的教育論，因爲他想做改革的哲學家，亦成爲教育的改革家；Fichte 之成爲教育家也是一樣，不是對於學校，教育，青年有如何熱烈之愛情，僅由國家主義的理想而成功的。

D.技術的教育學　其他之臆斷專注重教育學的技術或方法。

教育學以教學的方法，教授的條規，課程的編製及學校的組織爲構成的基礎。教育者完全爲教法或技術的專家，把教育學認爲教授法，教育上教學法固然重要，但以教育目的與陶養的理想比較觀之，則教法祇爲次要的地位。教育的目

的，方針與理想成爲中心的事項，由此表現學校的精神，指導教師各種活動，顯出潛移默化的力量，

一國的教育，首先要指示顯明的目的，教育的方法，注重教育學全部的原理與原則，然後再產生教學的方法。學校組織，課程，教法等，祇能輔助教育事業的發展，至於事業的精神，純靠教育者內心的力量，一切教育制度活的樞紐，總繫於教育目的，而教育目的與精神的陶養，從人生觀而發源，生活目的與陶養等的理想如何，才生出如何的國民。

試以 Cambridge，Paris, Berlin 各大學及英，法，德，各國小學中學比較；或簡單地把課程，時間表，規則，方法，分科組織上考察一番，大概沒有很大的差異，然而英，法，德，各有各的特長，各有各的精神，由此可証明：不是課程等之力量而是教師的力量和教育目的所發生的精神，教育精神與力量的表現，純然是活的過程，由教育者的思想與性質，把人生哲學的精髓，傳達於國民心理中，表現民族的特性。假若考察教育，忽略教育者人生觀，哲學的素養與思想方面，而研究學校外表機械的作用，取其皮毛而去其精要，雖能仿效得畢肖，也是一無精神的軀殼。所以觀察教育，要研究教師職業上教育的價值與精神，對於學生所發生的影響。

2. 教育定律即是生活定律的歷史觀

從歷史上觀察，各民族有如何的文化，有如何陶養的理想，就有如何的教育。依他的文化與思想特性，一民族的教育也是他的語言、文學、風俗、宗教、法律、科學等的型模，教育就是文化生命的作用。

如我們更進一層，在教育上詳細分解一民族的精神，可以見到他的教育與訓導都是智慧、道德、宗教、生活革新的素原；不獨精神的資產，遺傳於後代，即一切文化的理想，生活的準則，也可從教育的理想中尋着。在這種意義看來，教育二字即是文化生活字典中最重要的名詞，較之一切其他之文化，從教育着眼，可見一民族精神的印象，而一民族的生活具有美術、政治、宗教、科學、技藝、道德、社會、經濟，極深刻的痕跡，同時也是他的教育制度的表現。

在低級民族中，由教化的表徵，可見到教育。在今日經一般人種學家的研究，初民時代也有教化，極初淺的教化胚胎由教育而傳達，考之「青年指導禮儀」即可以証明。原始

人類舉行這種禮節，指示青年了解與實行人生的神秘。一民族的信仰人生價值與目的及通常生活的規則，傳授於青年以發展他的生存，我們愈研究此類事實，愈可明瞭，低級民族中，人是人，教育為人類的教育，與精神生活最高產物密切連合，有他的人生哲學。我們常以各種不同的民族，而分別各式的教育，印度、埃及、巴比侖、中國古代，人民的教育各不相同，都是因文化與人生觀不同，自然發生相異的教育與陶養的理想。

希臘古時，詩家為人生哲學的創導者，美術方面極為注重，即道德也重視身體的調和與健美，要有活潑自由調和善美的精神，這即是希臘教育的目的，再以希臘實際教育觀之，許多學說若不知道人生哲學思想，是不能了解當時的真義，蘇格拉底的教育，定要了解他的倫理學，唯心主義教育的拍拉圖，定要了解他的共和國所發揮唯心學說，亞里士多德也在他的實在論中，發表他的教育學。

羅馬民族為重主權，重組織，重法律，養成領袖人才，演說家，文學家，語言家的人民，都趨向 Cicero 的指導，以造成一有學術的人為理想，這種養成即是羅馬人一切教育的中心動機，若把這些精神去掉，僅得着羅馬學校死的軀殼，這又是人生哲學為教育制度的結果。

至宗教盛興，教育史上有絕大的影響，不僅是傳教的努力，直接改變教育事實，唯一的要點，是宗教增進道德高的價值，至是才顯出教育的效力。以耶穌為新的模範，為生活新的準則，表現新的人生觀，產生新的教育目的。教會中先聖先賢的教育著作中，無不闡明人生哲學與做人的方法，如 Saint Augustin 之於青年教育的方法，詳盡透澈發揮，所定人生觀即是一部完全教育學。

Dr Landsberg 所著 Die Welt des Mittelalters und Wir 一書，為研究歐洲中世紀教育入門的善本。中世紀的修道院、合作社、各大學、騎士會，都是當時文化機構的組織，表現時代精神，由這種精神顯出教育的意義，若不了解教育的根基，則僅及皮毛知其部份而不能得整個的關係。

文藝復興運動的構成，也是當時教育與陶養的基礎，一種人類新型範之發生，由此才有陶成的新方式，生活的革新與改進之事實，成為文藝復興之教育學。哲學世紀的人物為當時教育學靈魂，若不明瞭這些事實，祇能見此偉大建築的外表而不能窺見其實在的內容。

3. 現代教育學中之教育定律與人生觀的原則

有如何教育的方針，以下爲各種主義的人生觀與教育觀。

1. 自然主義　自然主義的人生觀與誇揚「自然」爲生命與人生的基本。視作人爲自然的產物，人完全爲一動物，忽視靈性方面，所以人與思想都要置於自然和自然定律之下受檢查，知道自然是達到了解爲人的唯一途徑，因爲人是自然進化而產生的。自然科學——尤以生物學——爲最優越的科學，研究人當追求人類發生的根源，歸宿到生物而進於無生物。這種主義的本質，由高級動物而收縮歸結到下等動物，由精神生活而到自然生活，靈性到軀體，人類到動物，思考到腦筋，心理學到生物學，心理活動到生理活動，有生命到無生物，從極終到機械，從宗教到神秘，從哲學到自然科學，從藝術到模仿自然，從文化到自然。都是自然主義學說的綱領。

此種主義倡行，而人的概念中，發生眞正的革命，於是人的生活價值與教化事業，也因之而變更，教育與教育學也全般的遷變。人爲自然所束縛，自然爲大教育者，脫離不了自然，祇好任其自然，思想精神爲附屬物，應讓其地位於自然或至少也要爲他所征服，變成奴役。智力的最高陶養爲科學的陶冶。個人，種族，民族，人類之生命與生存爲有最高

最要的原則。自然超於一切，生命高於一切，於是教育學也應受自然科學與生物學最高法院的裁判。

眞正科學的教育學爲生物的教育學，哲學的純理的教育學不過爲其先導，是不科學的。人與文化及教育歸結到自然，自然主義的原則容易說明，教育的應用也容易推出，即是人類教育也容易收效。此即 Spencer 所倡之自然主義與他的教育學說，他曾採取的一條教育正道。

2. 社會主義　　社會主義以社會爲重心，人完全爲社會性的動物，人若脫離社會，變成純粹的動物，人之所以爲人，以社會爲起點。社會成爲一大實在，社會學由此成爲最上的科學，人及其一切關係當受社會學的考驗，社會是人與一切文化的靈魂。因是宗教、哲學、藝術、道德、美術、心理學—歷史—都要受社會學的檢查。一切價值的估量，以社會的爲準則，人的本質和人生是否合於社會所判斷的價值，有益社會的爲善，無益社會的爲惡。教育學應當趨重社會學，以謀他科學的價值，唯社會學有科學的特權，祇有所謂社會教育學，除此以外無教育學。社會爲大教育者，教育以之爲樞軸，個人無重大的關係。教育問題即社會問題，社會改革即教育改革，一切教育的原則，應從社會實際着眼，教育

是爲社會由社會而存在。

以上這些原則爲當今的重要教育思想， Dewey 之在美國， Van Wyneken,Kerschersteiner 與 Natorp 之在德國 Durkheim 之在法國，均爲熱心倡導者。所以研究教育，若不明瞭人生哲學，僅能見其外表，不能完全了解其深義及其源流。

3. 國家主義與政治主義　國家主義與政治主義，把國家與政府置於個人生命之前。生命與教化須受二者的檢閱，一切人民的利益，集中於國家與政府所構成的最高目的，人民均爲其子女，即所謂公民，公民道德與愛國心爲根本的道德，國家的要素與政治的要素組成生活的基礎。

如以德意志與 Fichte 的學說爲例，培養「德國」人，發揚德國文化，振興日爾曼民族，爲教育最終的目的。在教育的領域上，若不了解這種思想的意識，必不能明瞭德國教育的精神，不特在書本的記載如此而實際所發生之效力如此，在國家主義和政治主義之原則中，才可看清德國教育學的重點。 Herbart 與 Pestalozzi 創立德國教育的方法，課程，組織等，但是德國人施教都受了 Fichte 思想的陶冶，比任何種教育學教學法的影響都深刻而偉大。

此又一証明，研究教育學必需注重人生哲學。

4. **個人主義**　於現在思想的基礎中，也可尋得個人主義，與社會主義，國家主義相反的學說，個人主義以人的個體爲有權力有自由能獨立，生命最後的泉源。每個人爲自己的生活而奮鬥，信賴自己，由個人自身而發表思想與行爲，一切的進步由個人而起。個人是自由的創造的獨立的和健全的，天下一切精神生活，由個人一肩担負，捨我無羣的氣慨。

個人爲一切的起始，精神的自由與充分的發展產生一切的偉大。 Emerson 謂：『眞實地保存你自己，如此才爲生活的主要原則』。獨立自主爲人的特質，個人心理活動生出一切文化；宗教、道德、眞、善、美，都由個人而造成。凡與個人人格上相反者爲惡，傳說、權威、社會、家庭、教會，皆爲次要，最高的權位屬於個人。我們可分個人主義爲：

a　路德的宗教的個人主義，凡關於信仰，賴個人力量而定，人與天主中間的介紹，無關重要；

b 盧梭的浪漫的個人主義；　c 康德的批評的個人主義；　d 尼采的反道德的個人主義。

5. **主知說**　有理性作用智力生活才成爲人，或至少也是人的最高價値，這是主知說的靈魂，以下數人爲此派哲

學之主張者：

a 笛卡兒：法國主知說的先導；　b 德國：海格爾，海爾巴托。

6. 主意說　主意說有時名為實驗主義或能動主義。人不是唯一的思想動物如主知派之所主張，他完全是有行為有意欲，能活動，能創造的生物。主意派：在德國有 Schopenhancer ，在法有 Bergson, 在美有 James 。教育上所謂「自動學校」的運動，即根據此派學說為起點。

7. 一元論與有神論　以天主，人，與自然為三大實在，對於宇宙問題之解釋：一元論謂三者構成唯一之物；有神論以天主之人格超於人與世界之外為此二者之創造者。

這是一個宇宙的大問題，同時也是教育大問題，如 Stanley Hall，Stern，Delvové，Durkheim 等是。與彼等相反者，以世界和生命的神的概念分開，崇天主為創造者及萬物的主宰，人生最尊高目的，一切教育的中心。

8. 公教　前面所述各種現代哲學思潮，擎然對立，具有唯一「真理」之權威，獨為公教，這個問題的討論，後當詳述。由以上各派學說，可以證明教育學之激烈爭辯，在技術與方法之外，完全為哲學上宇宙觀與人生觀二大問題，與教育發生密切不可分離的直接關係，因為教育根本是建樹

的事業，要注重一個整個的人的問題。

4. 現在教育學家對於人生哲學的主張

現代教育思潮根基中，教育學說與人生哲學之關係，亦甚明顯。吾人在教育事實之中，尋找原因。愈覺得教育學爲一種倫理的科學，他愈與精神科學發生嚴密的關係，就是說：哲學爲構成教育學的本質，教育離不了人生觀。

根據這個主旨 將現代教育論著提要敍述起來，更能得到我們持論的確實。

杜威的確是美國教育運動的先導，在他的教育學說中可見到教育科學與人生哲學相同之點。他說：『教育學是實驗室，使各種人生哲學具體化，且加以證明……。歐洲哲學，是在教育問題直接壓迫之下產生。最深的定義，吾人能給予哲學的：大概上是教育的學說。』 (Democracy and Education, P.384-86)

杜威的實驗主義，不獨把教育置於興趣中心，還把人生哲學歸結於教育學說中。 Stanley Hall 謂：『實驗主義與

教育學之分別，即是教育能在一切文化範圍中，表明他的尊高。(Education Problems I,P.200) 唯一的哲學，或眞正的、成熟的、完全的、心理學，爲致力於教育的哲學或心理學。(同上 II,P.601)

Bode 教授在 Modern Educational Theories 一書中說：現在許多教育問題視爲科學，但教育學視爲科學能得到重要的地位，假如他以社會的過程或教育的哲學爲基礎。(P.345) 沒有一種完全的人生哲學，一切對於教導與教育所謂科學研究，簡直是一盤散沙。(P.92) 假如我們不願沉沒於繁雜之中與欲維持教育爲理想，我們應當實習教育哲學 (P.43) 教育家最要緊的是他的社會眼光。(P.241)

Bode 一切著作批評代學說缺少根本的原則，爲教育哲學呼籲。Finney 教授也有同樣思想，在他的 A Sociological Philosophy of Education 中間，他說：一種新的人生哲學，爲現在急迫的需要。(P.12) 我們的教育學說，首先應當以人生哲學說爲基礎。(P.73) 教育與教學最重要的責任，爲啓導與陶養青年，但這種責任不能夠由所謂科學教育學完成，惟賴教育哲學方能發生效力。(P.23)

在英國也有許多著述，在同前一樣的方針討論， Rusk 教授在 Philosophical Bases of Education 中謂：凡從事工作

的人，實行上受人哲學的影響沒有如小學敎師之大者，所以他要受一種適合職責的哲學陶養。(P.23)

法國敎育家 J.Payot 在 L'Apprentissage de l'Ar d'Ecrire 書上題端有：我們解決敎育問題——即或是詳細的問題——我們要知道向什麽地方進行，應如何指導學生。選擇或矯正極平常的功課，設想是解決最大的問題(P.1)

德國 Krieck 發表敎育哲學，多採取杜威的意見，把人生哲學歸宿於敎育學說中。此類作家和著述不知凡幾，試以 Landsberg 爲例言之， 他證明敎育學的根基，哲學先有重要的位置。他在 Die welt des Mittelalters und Wir, 說：由敎授與訓練，各民族各時代的大哲學家，竭力發展他的門弟子的思想，循循授以新的概念。這就是敎育的目的，這個目的不是要把已經發現的眞理增加豐富，重在應用於活的人生…現代哲學空幻的抽象的理想，將要取笑於 Platon。 Augus-tin, Thomas d'Aquin, 與 Ruisbroeck 也會攻擊，把宗敎哲學的關係與敎化，生活分離。 Platon 並沒有一心敎授他已有的觀念，他的主旨是要把直覺的觀念敎與學生中之某人。

這種宣言，在德國是很有意義的，許多敎授講演學院的書本的哲學與人和人生分離。在現代人生哲學的影響之下回轉到合理的觀念，哲學接近具體的人，愈顧慮到實際情形，

愈成為眞正的哲學，眞正的人生哲學。由此一見而明，生活與人結合，即是哲學變成敎育的哲學。德國的學院敎育學也是同一的情形，昔日許多敎育學敎授，專重辦公室的科學，書本的知識，考試的材料。敎育學愈與人的具體生活，與社會問題，與文化需要接觸，愈顯明不是一種學校的科學，是文化範圍的科學，愈成為哲學化的敎育學。今將此意再加以說明：

我們不能在此將哲學與敎育學，哲學家與敎育家的界限，嚴格地確定，僅簡要的說明昔日沒有將兩者的關係指出。現在認清二者之中有密切的聯絡存在，以這種聯絡為敎育學根本原則，其用意不是如杜威與 Krieck 把哲學歸到敎育中或敎育學歸到哲學中，否則把二者獨立自存的精神失去了。

本來哲學是一回事，敎育學又是一回事，二種科學各有各的目的，在文化上的範圍有明顯的分別，但在吾人實際生活中，具體的文化中，二者成為整個的機構，都以「人」為對象，組成為生命與文化的總結可為全部的一個單元。Th. Litt 謂：『敎育學與哲學表現通性與一切別的科學不同，不是研究實在或靈性之一部分，乃探討實在與靈性的全部』。(Philosophie und Bildungsideal, S. 10)

何以哲學與敎育學有關聯呢？

教育學無人生哲學是盲目的教育，哲學無教育學是無用的哲學，二者聯絡之點甚多，今舉數點於下：

1° 自然的聯絡 在意識活動最深根基中，尋得自然的聯絡。人類活動，基於各種本能，保存生命，維持生活，永久安寧的理想，都互相關聯。亞里士多德謂：『兒童爲祖先延續者』，柏拉圖謂：『我們應教育兒童，使之傳達生命的光輝於後裔』。所以兒童教育，由本質上說來，應與成人精神高尚的生活、理想、文化的準則相聯合，教育不是物質的產生，而是精神的發展，不僅是知識的傳授而是理想與生活目的的指導。信仰眞理，善惡準繩，先人教訓，權利與責任，都賴先知覺後知，先覺覺後覺教育的力量。簡言之，即是教育爲使人類精神的擴大 ， 亦即人類教化與人生概念的傳播。

吾人賦有保守傳說的本能，不僅思想行爲效法先進，同時自己也宣傳個人的精神生活與人生哲學；有意或無意地把他自己的人生觀看作最高的眞理，一生辛苦工作，遺留財產於子孫，也努力說明與指示自己的思想與人生意義，訓導後代。

2° 論理的聯絡 教育學與人生哲學祇要我們能在教育目的之中，尋着教育制度與方法的中心，即可以推出教育目

的與人生觀相聯之點。

3° 歷史的聯絡 凡研究教育史的人，即可了解這種關聯之點。

4° 社會的聯絡 一切歷史的記述，即為社會的事實，教育是社會生活的傳播，社會生命的維持。一切社會生活以人生哲學為基礎。

5° 文化的聯絡 人生哲學與教育學在文化上有互相聯絡之點，文化不完全是各種不同的精神思想的總和，是包含一個目的與準則以為精神思想的靈魂。文化的目的與教育陶養的目的不可分離，教育包含文化的本質。

6° 個人的聯絡 在個人的心理，人格的心理基礎上看，人生哲學與教育學有聯絡之點。凡從事教育的人，若不把個人全部的力量，致用於工作上，不能收得真實的效果。他的智力與感情，知識與性格，科學與理想，學說與指導，信仰與希望，博愛與犧牲，都要竭全力為教育而生活，失掉教育工作整個人的活動，就要減低教育的價值，把個人品格拋棄了。

7° 宗教的聯絡 在人生哲學與教育學之間，還有宗教聯絡的存在。宗教修養之中，教育本質有最純潔明顯的表現。宗教的修養，假若沒有指導人們，從最高處得到一個人生

觀，則失去宗教的價值。Fœrster 謂：『一切真正的道德，自身即能發生教育的影響』。真正的宗教一定有感化人的效力，天主的誡命有扶持人類在正道上生活的力量，管束我們的良心，啓發善行，所以每條教規與誡命，對於人生有重大的教育意義。由此點着想，教育與人生哲學有密切的聯絡。

5. 教育學與人生哲學聯絡的重要

由上觀之，人生哲學與教育學有如此密切之關係，更由二者之聯絡，在教育範圍中可推出幾種結論，發生其他的意義。

1. 近世「生存競爭」之說倡，直接影響於教育，於是有所謂「為兒童而奮鬥」。各種人生哲學之中，有為生活競爭之辯論，其意使一般兒童或青年了解努力奮鬥以求生存。把這種學說透入青年思想中，但青年思想不是一個書櫥，是要我們最高的真理，最尊榮的啓發，生活真正的概念，保存起來。

兒童教育是將來進步的唯一途徑，是未來人類的基礎，

一種合理的人生學說，以養成高尚的情操與思想，使他爲社會忠信的分子，盡責的人們。

2. 現在一般人熱心研究教育學的理由，並不是他要做得驚奇的證明，發現真確不疑的原則，提出兒童與青年心理的秘密，尋得新奇實用的方法，可以保證教育與修養事業的成功。我們可斷定，在教育潮流澎湃中，看見青年隨波逐流缺少堅決的原則，生活於混雜學說之中，正如 Chesterton 曰：『現在的人，失掉了人生的目的』。漂泊誤解的人生，自己覺得不能自救自拔，所以明達的教育家，以救人爲己任，解決這個大問題。

3. 教育必需了解兒童與他合作，但教育的功效，大部純賴教育家本身的修養，受環境與文化的影響而成。

4. 無所謂中立的教育學，或者不是中立，或者不是教育學。

中立的教育是一種錯誤，並不是因爲他反對宗教，因爲他與教育過程的定理違背。

沒有人生哲學，沒有一個絕對的真理的。如現代的人不明瞭理真，一定也要崇拜一個偶像。Spencer 之自然，——Comte 之人類，——Freud 之性慾——Dewey 與 Durkheim 之社會——Wyneken 之學校社會，——Rousseau 之自由，

——Wundt 之文化，——Emerson 之個人，——Nietzsche 之超人，—— Schopenhauer 之意志，—— Hegel 之智性，——Kant 之道德定命論 —— Hartmann 之無意識說，都是各定主旨以爲立說之根據。

在他方面言之，教育若爲中性的，或加以科學色彩，把教育的概念踐履了輕賤了，變成非人類的非人格的，如此不是教育問題了。施教育成爲：任其生長，任其替爲，兒童自己發展，自己教育，任他去適應自然，環境與社會生活，施教育就簡單地是自然生長，演進，隨自然生活而生存。教育變成一種自然的過程，與眞正教育的本性相反了。

在現代教育學說之中，Durkheim 竭力批評 Spencer 的主張，他說：『絕沒有一種民族以你的各種原則去教育他的兒童』。人類全體反對所謂教育家的大著作。最後說：主張不能實行；或者說：最好不要去應用！對於此點，Litt 批評得很有道理：

一種嚴正的教育，僅是要順應兒童的傾向與需要，回答他的各種問題，滿足他本能的活動，決不是去回到野蠻狀態。(Führen und Washenlassen Leipzig, 192?.S 78)

盧梭是主張消極教育的代表，倡喚起「任其發展」一句話。(同上P.9)

5. 教育心理學應以教育哲學補充之。

要在教育根源與本質中抓住教育過程，必需研究與哲學思潮的關係，現代教育學的批評應擴張到哲學錯誤上去。

一個熟悉近代潮流的人可以認定，沒有幾分重要的教育方法，他不是發揚一定的生活概念。

所以教育方法，一切嚴格的批評，應當深入哲學的論理的最後根柢。而哲學學說的價值，以教育實驗的結果爲最容易最穩當，鑑定與權衡的標準。(Dr. Fr. Felikat: Von Sinn und Grenzen bewusster Erziehnug. Leipzig 1928.S. 112.)

6. 教育學不屬於自然科學範圍內，他是一種精神科學，倫理的科學。

7. 現代教育學薄弱之處，是在事實之中，不敢接近生活問題。

8. 哲學家教育的修養，正如教育家必要哲學的修養。

9. 師範學校主要的課程，是要依我們以上所主張的教育學，不僅教師職業的訓練，還要養成一個完全有修養的人。

公教教育學，以公教人生哲學爲基礎，假如近代教育學在人生哲學與教育學說找到密切關係的表徵，自然也知道公

教教育學的論點。公教教育學完全是公教人生哲學，公教人生學說即是教育學說。他把眞理，大道，生活，不僅作理論的實際的聯絡，遂成爲堅固完全的機構，唯一的單元，集中於獨尊的人格：耶穌基利斯督。

乙　公教人生哲學

在公教教育哲學中，討論人生哲學問題，自然不必將公教教義全部拿來說明，僅將公教哲學中，關於人生觀重要之點極普通的思想而與近代人生學說比較槪括說明。近來數年中，在德國有許多著作，對於公教作詳細的研究，如 Adam, Pszywara, Gerardini, Lippert 等，都有很大的貢獻，可供吾人引證的，

我們在此僅討論公教教育學說，叙述大綱足矣，但未論到公教人生哲學之先，應將現代一般主張，略加說明。

一　現代人生哲學主要的錯誤爲片面主義

片面主義爲現代人生學說生來的弊病，僅見到實在、人和人生一方面的意義，而忽略全盤的概念。

一切現代人生概念，專注視於實在的特別部份，目前之一點，而不能考察其他的方面。僅看見人之一種元素而忽視其他，僅知道人生一種現象而不明瞭其他。於是將其他重要方面縮小在單獨的範圍中，在一方面觀察，在一意義思考，在一途徑進行，根據一個方法判斷，許多人把實在的概念置於片面的理由中間。

自然主義，人爲進化來的產物，沒有精神生活。

社會主義，人爲社會性動物沒有個人。國家主義與政治主義，祇重視國家，或民族的集團，政府的公民而沒有個人與人類與宗教的權益。唯智主義，人爲一思想動物而沒有品格的自主道德。主意說，人爲一個本能的動物而沒有概括了解理性的生命。一元論，把整個的宇宙分開，在他的過程中，僅看見經過之一點，自身不能存在，與萬物主宰不發生關係。

這都是生命片面的觀察：生命是否在自然界中潛伏而受自然的限制？是否由自然科學足以定斷？吾人是否爲自然界大機械中一個簡單的機輪？吾人毫沒有精神的基礎與作用與人類特質的目的麼？

社會主義呢：生活的重心是否在社會中找得？他的命脈、根源、本質、是否能在羣體中尋着？社會性是否爲生命的試金石，一切的一切都以他爲準繩？社會學是否爲唯一的科學？或者與此相反 ， 生活還具有個人的計謀 ， 意義與目的。

政府與國家是否如政治主義與國家主義者之主張，構成唯一的動力使生活進展？

個人主義：個人是否爲生活發生的泉源？唯智主義：科學，研究思想，智慧進步是否成爲生活的中心？或者如主意說：保存本能，實行本能的傾向是否爲生活的主旨？一元論：生命之存在於整個大宇宙，其中之個人僅是細胞。

以上這種片面說發生許多不幸的結果，今舉數例如下：

1° 現代人生概念與「實在」、人類本性及人生不合。

僅在事物方面看，這些概念雖自命爲實在論，但不合於實在太遠，雖於人道主義大聲疾呼，對於人類本性並沒有了解，雖推崇生物學偶像對於人生之秘奧，並沒有闡明。

2° 他們都是抽象的、表面的、淺薄的。從整個生機中取出一部份，其結果成爲空虛而無生趣，人生學說在書本上說得好聽，而不能應用於具體實際的生活。若逢着困難、障碍、惡劣境遇在人生的途徑上就無法抵抗了。

片面與膚淺兩種性質，常常同時並進，現代的人們自以爲其學說眼界深奧與宏大，其實思想偏狹，太主觀，離不開一己之範圍，方法，與態度，以此而爲世界、生活、整個宇宙發動的思考中心。

3° 現代的人生學說包涵一部份的眞理而不知唯一的眞理。

各部份的眞理，人類本性與生活的各種元素零星破碎之說明，所以對於人與人生祇得到某一種眞理而不能把他綜合統一，聯絡各種關係組織成整個單元。甚至所論，重牀疊架互相矛盾，彼主張而此否認，可以說：現代的人們，在眞理的國度中，發生了內戰。

4° 由片面主張，於是各派趨走極端，各事誇張己見，爭持不已。

5° 他們都是奴隸於現代科學之下。自然主義爲自然科學的奴隸，對於生物學爲尤甚，一切文化集中於特殊的規度中，各種文化的獨立性都喪失了，把關於人的思想、感情、意志、道德、宗教，都置於生物學之下。社會主義也是一樣，把他附屬於社會學或政治經濟之中。個人主義，把一切都歸納於心理學的範圍裏。

6° 他們都採取批評的方針，但其結果是消極的。

一切現代人生學說都是反對從前的舊說而發生，對於狹小的方向不滿意而引起的反應，由通常的觀察而得着的批評，但均是以極端的學說抵抗其他的極端的學說。如自然主義僅是反對唯心論而來；社會主義的靈魂在於反對個人主義；國家主義是世界主義所生的反響；反對未嘗無理由，不過破壞事業較建設事業為昭明，人生概念由消極思想而產生。

7° 現代的人沒有實證的哲理與眞正的人生觀。

他們具有許多觀念，方針，局部的理由，觀察的方法，哲學的意態，但沒有觀念的中心，正統的學理，正確的方法去研究去發揮，也沒有客觀的眞理為準則，在眞理的範圍中無組織，無整個的系統，由各個人的智力而產生主見，此一人建設，為彼一人破壞，所以各人為自己打算而思考，强成一人的人生哲學。

8° 現代哲學在辯論時生存，在實行時消滅。

這種生活與學說，理想與實際之決鬥，一切現代的人生哲學都是如此，自然主義藉人類各種道德之名以維持其精神與思想，為科學而友愛，熱忱，尊敬，信仰，奮興，忍耐地去研究，愛眞理，詳細考察；為人類文化而熱心與嘆賞；一切造成人的特性，無不注意。然在他方面觀之，常常反對人類固有的精神生活，而利用其結果，割斷所賴為成立的依據

，於是由自身的原則不適用而成爲致命傷，過信自然流於反自然，過信科學而變成不科學，過信實在論與實體論而關於人生問題迷惑於空說。Abyssus Abyssum invocat, 一種片面說引入他一種片面說了。

9° 現代思想方式的性質

現代的人眼光狹小，於研討則重個人，思想態度則重批評，於理論則重主觀，於實際的結果則爲消極。一種如此心理而爲研究者之心理，未免於眞正哲學固有的思考不合。

二 公教人生哲學的普遍主義

Newman 謂：『唯有公敎敎會做到遠離錯誤而沒有犧牲絲毫眞理，把一切事物引入整個的單元，其他各種學派不能與之比較的』。(Development of Christian Doctrine, P.365) 公敎有如此優良的特質，所以人生哲學在組織上顯然與現代的概念不同，能得到普遍、全體、整個的歸向，綜合統一的眞理，由此可知公敎人生哲學是具有普遍性的哲學。今將大

旨說明如下：

在 Adam 教授所著 Wesen des Katholizismus 一書中，把公教的「普博性」分爲屬於外的與屬於內的。外的普博爲適合世界，各民族，各時代。要教化萬民，公教具有內的普博：一以完整的天啓與傳統爲基礎；一以顧及個人的全體爲根據。今將後者提出闡明，以示公教與現代人生觀不同之點。

公教人生哲學以「實在」與「人」與「生活」全部概念爲基礎。

現代學說則不然，祇見到生活的一部，人的一種元素，一時限定的需要，實在的一段領域；以爲人與生活的全體，唯一的需要，實在的整個 。於是墜入片面主義中而人生哲學上一切錯誤根本的原因，一切邪說的起點 ， 都由此而發生。

公教人生哲學，基於實在的全部概念，在實在中，本能與精神，人與天主，身體與靈魂，個人與社會、國家、政府，人類與教育，個人與人格，智慧與意志，天主與世界，都有密切的機構的聯絡。這種對於整個的實在，全部的統觀，爲公教人生觀的一種特質。

這種機構的概念，同時也是以人的普遍概念爲基礎，人

不僅是動物，還有精神，身體與靈性實體的聯合方成為人，是個體也賦靈性，同時屬於一家庭丶一民族丶一政府丶一教會丶人類丶天堂，在歷史與社會關聯中之一員，同時也是單獨，自由，創造，了解與希望，思考與信仰，感覺與思考，思考與行為，合理與不合理，永生與暫時的個人。

由此可知人生普遍概念，生活決不是在一方面活動；確是在多方面追求，互相維護，彼此依據，惟在本性上有差異耳。

動物生活是一回事，精神生活又是一回事，正如宗教丶藝術丶科學丶哲學丶政治丶經濟，其實都有互相關係，然性質各不相同，至於自然與超自然，本性與超性，科學與信仰，神性與人性，人性與物動性，社會性與個別性，也是同樣的理由。進而論到文化與文明及其一切門類亦莫不然。

所以公教人生觀，普遍於多方，而同時將各種分野與殊多的因素，統歸於單一。

現在試論公教人生觀所發生的影響與其結果：

1° 公教人生哲學完全是實有的 ， 生活的與完人的科學。

現代的人，也有以實在的態度，在人類特殊的隱晦的範圍中探討與思考，但關於人的本身問題，祇有公教人生哲學

，經過嚴格的試驗，歷史的證明，能為各民族，各時代的指導。

2° 公教人生哲學為具體的，高深的，普遍的。

因為他常常尊重人與生活密切相連的關係，及一切具體的事實。我們要向高深地方去窮究方能了解公教人生哲學，眞理常蘊藏於深奧處，不是在皮毛上一見即得，正如 Görres 說：『愈深進，無論何處能遇着公教的根柢』。現代的人們祗做表面膚淺的工作。

公教人生哲學，正如一個世界偉大的建築，以地球為基石，直達於天上，一切創造物，人與天主都得到地位，在人生哲學中誠為宏大的國度，我們可以 Goethe 的話形容之曰：『在這裏，前途遠大，精神高尚』。

3° 在整個全體中得到唯一的眞理，方得謂之確實的眞理。各種理由組成的一個機構，若彼此相離，則有變成異端邪說的危險。

4° 公教人生哲學，調和而不相抵觸，中正而不趨極端，學說與眞理融合。從廣大高深處着眼，看到人生的一切的關係。

5° 公教人生哲學顯出他的權威，常為哲學自主而奮鬥。從「實有」「人生」全體上研究，決不為各種特殊科學一

孔之見而遷就變更，

6° 公教人生哲學，爲人生極積的學說，生活的原則，有一種活的超性的力量，眞理的根據，個人生活應當遵從，順之則存，逆之則死。

丙 公教教育學

1 公教教育學的特質

公教教育學第一特質，在與完全的公教教義有密切的聯絡。

過去有些年載，有人把教義看作教育學的障礙，到現在尊他爲眞正教育學的先決條件，公教教育學的永遠基礎。教育學與哲學有機體的聯合，現代公教教育家，無處不提及，公認「一切教育學以人生學說爲基本的」一條定律。

現代許多教育家對於這條定律，强作無益地否認；實際上，不知不覺還依之以為生存，他們的主義到了消滅時，才承認錯誤。如自然主義，實驗主義，心理主義，都以教育學與人生定律之聯絡為無意識的，即不能阻碍進步，也是不關重要，於教育學無甚意義。雖於事實上有簡單關係，不能認為中心的原則，或根本的定律。公教則不然，這種聯絡，可以說是良知上感覺得到的，為教育學一定的基礎，教育最深的工作，無論在何種情形中能够應用。所以公教哲學與教育學不能分離，共存共榮，去此則失彼，二者成為有機的關聯，成為 to be or not to be 一個問題。

何以這種聯絡成為最重要的原則的問題？

我們可以現代哲學與教育學判然分離的方面考察，再以公教教育與哲學比較觀之，則自然明瞭其得失。

現代各種哲學，都是消極的，破壞的，批評的，懷疑的，片面的，與人生分離，文雅的理想論者或粗鄙的實在論者

。都是書本的理論不與具體人相接觸，與眞正理智的觀念相差太遠。由是他們的教育學爲無結果的，乏力量的，空虛的，採取實行則有失敗的危險，不能生活不能教育。 Durkheim 對於 Spencer 教育的批評可以概括現在各種學說的錯誤。他說：

『斯賓塞這種理論，決不能實行於現在的各民族；他僅提出一種個人的待解決的問題 desideratum 而已。』(Règles de la Methode Sociologique, Alcan, 1907, P. 11.)

斯氏自命爲心理學家，與實在論的科學的教育學家，但其學說僅能行之於「烏托邦」。這也不必奇異，用他的「人一動物」的概念，到了實在人類與人生行爲之前，必然的行不通。這也是由現代哲學家發表的教育學完全與生活方法獨立，且常相矛盾。如 Herbart 的哲學與教育學二者判若鴻溝，他如 Paulsen, Stanley Hall, 等亦莫不然。

他們的哲學把人看作進化的動物；教育學是兒童的讚美調；在彼自稱爲主張定命論者，在此忽過信自由的原則；在哲學上自鳴新奇，反對公教；在教育上不得不保守與依賴公教教育傳統學說以圖生存。

公教的宇宙觀與人生觀，與他們不同，教育原理已經包

括在哲學中，他的本身就是教育學。

各種問題：如天主的存在，萬物的創造，人類的始原，靈魂的不滅，人生的歸向，不僅是神聖生活的默示，還對于人類追求眞理的思想，構成一種光輝與一種吸引的力量，一種訓練與依歸，精神的修養。可以說自古至今，如許的人生道德與定律，聖賢的典範，宗教的禮儀聖事，教育理智發生之泉源，顯出活動的力量，改造，教導，訓練人類，使他們自修自治自救。

一部聖經不僅是宗教人生觀宇宙觀的基礎，同時也是智理的錦囊，活的心理學與教育學。正如 Stanley Hall 說：『聖經爲心理學的偉著與教育學的傑作』。（G. Stanley Hall Adolescence II, P. 321 與 126.）在這裏，我們把住問題的關鍵，聖經不是一種生活的主要理論，是證明「人—天主」生活的關係。耶穌說：『我是正道，眞理與生命』。所以教會不是由思辯的哲學起始，乃是由活的人格而成立；不是由理論而光明，乃由歷史的事實而表示偉大；由生活之必要而產生，具有唯一的眞理，指示人生的正道，眞理爲教會發生之本源。

活的人格同時也是人類的典型，集眞理，生活，正道，典型，理想於一個具體的人位。所以公教的基礎，是人生學

乃是公教機構的一種官能。教育與訓導成爲活的影響與啓導；公教思想哲學家同時就是教授與教育家。教會自身有教育的制度；每個教堂有學校，每個聖賢爲教育家。教堂中所唱詩歌即是教育學。教育學理，雖少在專書中紀載，但自然地成爲社會的組織，一切教會的團體，無不有活的方法去教化。在教理，道德，默想及一切生活中，也無不是教育。

公教人生概念即是教育，公教教育學即是人生概念，換言之，就是教育的技術、方法、實行、不是沒有靈魂的，乃是具有人生的原則、觀念、理想、價值與眞理的，無不注重人類最要的問題與最大的福利。

公教教育不是簡單地適應環境、文化、社會、民族、國家；不是簡單地傳達人所不知的科學；不是簡單地訓練謀得衣食，發展身體，陶養智慧或意志：也不是一種簡單地精練外表；就算盡了教育的能事。公教教育要達到人類內心上去，應內部之需要，實行眞理參加宗教團體，了解生活眞正價值的系統，精神修養與天主聯絡，得以自救。從事教育事業者，尊重兒童純潔之心情，担負宗教道德之責任，爲世界謀最大之福益：施教育要對于兒童的靈魂、永生、宗教眞理，教會與主天，獲得一定的結果。

公教教育與教育學賦有偉大與普遍精神，完全是積極的。現代教育學說，把這種教育事業高尚的概念消滅了，所以要回轉到公教的概念上來，擴張他的外延，向高深從處研求，得到眞正教育學科學的性質。

這種宏大高深的概念，Stanley Hall 在昔已經注意，他在教育問題 I, P. 628 說：

『雖然我們在各種學科範圍中有許多的男女教師，許多的課程與教材，數十百種教科書，但是我們高等教育學已經死亡了。現在生存於教育黑暗時代……我們毫沒有衰敗的觀念……我們需要一種偉大寬宏的教育復興……我們處於危懼與猶疑地位，應當向高深的教育上去活動與思默，受繁榮時代的歷史的教育教訓……直到現在，吾人僅研究教育史詳細的事實，我們應當對于各種主要觀念與理想而爲文藝時代靈魂者，集中注意』。

3　公教教育學的基礎

公教教育學正如公教本身，以理性爲組織的基礎

公教哲學與公教教育的理智，確信人種有流入動物生活的危險，要了解，發展，改進眞正的人類，僅於人類的本身之外與本身之上着眼，在超性之中找得依靠與光明。以這種根本原則爲人類各種活動能力程度的基礎。

自然性因爲有超然性才可證實反自然性。

人類違背理性，危險極大，純靠優越的理智以維持於合理的途徑中。吾人理智薄弱，要不受生活中猜疑，利己心之煽惑，僅賴神智的指導，才不誤入歧途。

人類知識有限，僅賴天主的知識，才能精進深入，看破一切迷惑。愛人之道，僅由愛主之道教導與淘純，才能脫離人類的頑性。

物質的福利不侵害非物質的福利，純賴了解精神的福益爲前提。情慾累人，不能不有道德以範圍之，但道德的禁命，良心，完成責任，惟賴宗教的力量才能發生效果。

社會，與身心的活動，如工作，技術，教化，同儕，政府，一句話個人的環境，不停地壓迫他的人格，僅賴吾人良心的自覺，人格的自尊，以爲天主服務，所謂「爲天主服務即是管理自己」。

人事的紛繁擾攘，各方面迫脅「我」的自主獨立之精神生活，吾人要把持「我」在統一的集中的調和的生命中，也

需要一種生活的規則，指導行爲，輔助前進。生活的規則，爲天主所示的法律與誡命。

由上各項理由，公教教育依據三種方式，合而爲一中心，以施教育。

一　以神爲中心

假如人是一個能屈膝拜跪的動物（Stanley Hall）一個宗教的動物（de Quatrefages）一個追求天主者（Scheler）一個能創立信條者（Chersterton）則宗教對於個人，是生活必要的元素，而他的教育，也應當注重宗教信仰。

英國哲學家與教育家 Whitehead 謂：「教育完全是宗教的」。(The Aims of Education, London, Williams, 1929 P. 23.) 教育的魂靈即是靈魂的教育，靈魂的語言即是宗教的語言；換言之，就是教育的精神即是精神的教育；精神的修養即是宗教的修養。這是公教教育根本確信不疑的。教育無信仰，很像一年中無春天，是無目的，無靈魂，無理性，無基礎的教育，天主是生命的始 Alaph 終 Omega ，也就是教育的始終。

R. Guardini 謂：「多說人格，自動教育等等，完

全與公教思想相反，如此則人常放任，以自我爲中心，忘記向「主」求助的心志。優良的教育在忘掉自我，打開眼睛歸向天主；吾人在聖神空氣之中「變化」與「發展」。公教宗教生活中，道德本身，知識教育僅居於次要的位置。簡單的道德最容易破壞性靈，應當以聖事，實在，眞理，統制與充實性靈，做得到這樣，才算是一切教育的起點與尊榮，解脫我們自己，全歸天主。(Auf-dem Wedge. Essays, P. 6—17.)

「神聖的人格」爲公教教育學的要領，一切活動集中於教育最高的價值，最終的目的：唯一的教育家耶穌。

Schröteler 司鐸，曾至柏林研究教育， Spranger 教授對他說：司鐸！你來到這裏幹什麽？研究教育？我們沒有什麽可供你學習的：你們公教人士，以天主爲一切教育的基礎。 我們則不然，常常地去尋找一個基礎，先研究者方完工，各人又從新起首去討論，終久沒有得着。

二 以耶穌爲中心

由耶穌啓示天主之存在，耶穌一正道，眞理，生命一爲宗教教育的中心。耶穌的教育意義，在他的尊高唯一的人格

上，「天主降生而爲人」一句話，不獨是公教教義的根本，也是公教教育學主旨。以耶穌爲模範，教導一般人都學他，教育的精神在此，教育家永遠的典型，一切教育工作不竭的泉源。教育者無耶穌，很像天空無日，成爲黑暗世界，黑暗的教育了。

三　以教會爲中心

由教會教育，使人類歸向眞主歸向耶穌，教會爲救主所在的地方，也是使人類每個兒童與耶穌基利斯督與天主接觸的中點。教會爲暫時與永生，自然與超然，人類與神權，物質界與精神界的過橋。耶穌永遠不斷在教會中生存，永遠爲人類的楷模，爲大教育者，爲人類的幸福。教會爲設施教育，宣揚教化，唯一的機關，教育與教會脫離，必定與耶穌天主分離，失去了重心，也無所謂教育了。

無論何人接受宗教教理，具有一定的信仰，打開他的心靈向最高絕對的眞理着想，他的思想與精神生活，自然有組織有統系。內心的生活有條理，確定於信念之中，能明瞭地分別正確與訛誤，眞實與虛僞，偉大與微小。知道若沒有這種分判的能力，一定不能有精神生活。

公教教育中之各種「聖事」一切禮儀，為教育理智的寶藏，近百十年來，經過許多人士的闡明光大，在實際教育上人格的薰陶，心靈的修養，生出無窮的價值，教育的結果偉大是顯而易見的事實。

人類之需要眞宗教的信仰，渴望良心與精神的安慰，追求唯一的眞理，求實現正誼與和平，自古至今，無人不有此理想，捨耶穌基利斯督的宗教外，教會所堅持外，在何處可以求得，又在何宗教有此偉大的貢獻。教會一貫之主張，謀人類的幸福，教化萬民的精神，這就是公教教會教育未嘗一刻或忘的責任。

4　公教教育學的普遍主義

公教教育學，能做到脫離錯誤沒有犧牲眞理，將一切事實融合為一整個的單元，與其他各種學說比較，有顯明的分別而有不相調和的表示。

公教教育學的普遍性，由以上所述天主，耶穌，教會一種三位一體的公教哲學基礎而成立。現代教育學為片面主義

，試申論之。

現代教育學之發生，第一為反對超性的學理，其次以人種學，生理學，社會學為中心。與宗教的概念和人生的眞義分離。

人的概念不獨是哲學的要領，也是教育學的中樞，現代的思想家與教育家以人的片面的概念為其學說之基礎。例如：Spencer 僅知人是動物；—Fichte 國家的人；—Chamberlain 種族的人；—Hegel 政府的人；—Bonald 傳說的人；—Marx 經濟的人；—Durkheim 社會的人；—Freud-性慾的人；—Adler 能力之人；—Descartes 思考的人；—Spengler 技術的人；—Schopenhauer 意志的人；—Darwin 生存競爭的人；—Rousseau 感情的人；—Watson 反射的人；—Nietzsche 超人的人……。

一種哲學與教育學以這樣片面概念去觀察人，僅就人的一點，趨走極端，僅明瞭道德價值之一，限制整個的人於一部狹小的範圍中，僅用一個方法去研究，一種科學去解釋。如此祇對於人類本性片面的分析，把一個完整的人破碎了。

以上各種學說，彼此矛盾，引起一種很好的反響，在德國尤為顯著，研究人類片面的分析，成為一種重要的思潮。各種著作討論人類的問題，不論關於經濟，政治，社會，心

理，教育，都在科學的領域上即刻發生「統觀整個」的問題如，Gestalt 是。

完全，整個，普遍的人的概念，成為當今最注意的問題，這種新哲學潮流的震動，打破從前對於人整個傳承概念反對的學說。世界上沒有破碎的人，僅簡單地行或知或願或覺或爭或做事一種的活動。人就是整個的人，同時能有各種活動，有他的人的尊高元素。存在的形而上的價值，獨立的人格，不滅的靈魂，特別的心理，歸向天主根本的心願，在人生過程中，總有表現瞻望最高點的哲學思想。

我們要救濟現代哲學造成流離無歸的人，而使他有一定的依皈。同時復興公教舊有的人生觀。一切哲學的估價，在他對於人與人生的概念如何而定，而各種哲學學說之中，公教具有最大的優點，常避免錯誤的概念，沒有散失絲毫眞理，將各項要旨近代學派認為不能融合的，綜合統一調和。

在教育學也是一樣，公教對於人有普遍的概念，一切學理包含整個的人，注意完全的人格，施以完全人的教育。

德國 Foerster 在此範圍中討論極詳，力謀教育普遍主義的復興，知道現代教育學的弱點與錯誤，他所倡「教育的聯合主義」fédéralisme pédagogique 即闡明傳承思想的初步，所有著作，批評片面或極端的主張，開闢公教普博性的途

徑，所以他的立說於公教教育學十分重要。

5　公教教育學與各種科學

公教教育學綜合的力量，由他的基礎的普遍性啓示來的。現代學者因爲對於人的概念片面觀，必然地成爲一種自然說的或倫理學的或心理學的或社會學的教育學。

至於公教教育學，包括全盤的科學，由人的普遍概念的引導，見到教育對象的各方面，正如亞里士多德說：『人是整個的』。教育也要與「全人」接觸，以各種科學研究「人」，公教全部教理與公教教育學之中，有關聯的原則，互相密合，才能得到教育學的普遍的概念。所以公教教育學同時爲哲學的與神學的；神學的與生物學的；道德的與宇宙的；心理學的與社會學的；歷史的與哲學的；思辯的與證實的；教育的理智與科學；都互相接洽。對于此點 Willmann 討論的很詳細。

6　公教教育的陶養

公教陶養的特質，在使崇奉公教的人們，個人心理生活適合公教教理所指示的思想與行為的方針。

教育目的根據公教人生觀，而人生目的根據公教哲學。教育有了一定正確的目的，一切教育方法即以此為中心；公教教育家確信這種根本原則，即一般教外人士也漸漸地明瞭而無疑義，在公教思想中，目的問題先於行為問題，公教教育學具此優長，生活的目的與教育的目的，在大綱上明白的規定，一切教育活動有所適從，而不致如現代教育學無所依歸發生極大的紊亂。

我們很容易知道，有如何生活的目的，就有如何教育的目的。Newman 謂：『公教的人們，應當表示教會的雛型』。即是生活與教育相聯，公教與他的教育學能把這種關聯詳盡闡明，是無論何種教育學所不能及的，因此教育的理想，簡直就是公教「人的觀念」的個人圖像。

公教所願望的事情即是教育目的應當要達到的，而現代

教育理想中的優點，公教教育都綜合融受之。自然，社會，國家，政治，個人，主知，主意各種主義的教育理想的表現，我們的確見到他們所採取的途徑也有獨卓之處。所以公教教育理想，對於一般思潮。祇要他含有真善的意見，無不綜合之採用之，以求在全盤整個上培養。

至如綜合的權柄，採取的標準，以公教教義爲基礎。公教思想以天主爲中心，使思想對於一切宇宙的實在有統一的基礎；以耶穌爲中心，使人類的各種生活有一個依皈；以教會爲中心，在公教會觀念中，得着指導的方針，使對於社會有了解，估價，整理的能力。

7 品格教育

道德教育，不能與宗教教育分離，爲公教教育學根本的原則，現代教育學在陶養品性上看，完全與此原則相反，把宗教廢除，以爲品性教育可以道德爲基礎，不知反失掉合理的基礎。

這種說法，在邏輯上已將精神範圍中有關係之點分裂了

，不知道教會與文化；——宗教與生活；——神學與哲學；——信仰與科學；——社會與個人；——傳說與進步；——宗教的道德與科學的道德，相互的關係不能分裂，祇有輕重主次之區別。現代哲學家把他離開各立界限，自然影響於教育，宗教教育與道德教育；——傳承學說與唯理學說；——教會與學校；——宗教道德與世俗道德；互相衝突。

現代學者，視以爲不相調和者，而公教普遍主義能使之調和成爲一個單元。公教教育學的品性陶養，明白分別，然能融合；自然與超然；——教理與道德；——信仰與專修；——信賴天主與信任自己；——愛天主與愛人類；——自動能力與被動能力—發展與抑制；—知識與道德，聖事與人事；—教導與教育；——眞理與理智；犧牲與個人發榮；——服從與自由；——個人自救與社會福利；——人性與超性。

Foerster 已經指示現代教育學對於品性教育的主要錯誤，由生活與教育過程淺薄的知識而來，所以他有違反科學的性質。Foerster 之立論足爲一般人所稱道者，在闡明現代學說的蒙昧，提出重要問題，同時証明教育主張有綜合統一的必要。所有著作最大的意義，雖沒有使公教眞理十分顯明，詳加解釋，但其根本的組織與「教育聯合主義」之中，包含公教的思想。我們在 Spalding, Willmann, Newman 主張中

，均尋得同一的見解，反對現代片面的學說。

8 公教教育的組織

宗教教育與道德教育聯合成爲公教教育機構主要原則，當我們說：『一切教育的靈魂爲靈魂的教育』。即教育的精神爲精神教育。由此解釋一切教育爲眞實的，永久的，完全的，內心的，人類的與宗教的，祇要他能達到完全人的最深奧的中心，才算有力量的教育。換言之，即是教育要能發生宗教與道德變化的效力。

這就是公教機構的根本概念。 Delvolvé 在「傳承學說與唯智主義」中所用的名詞，可以解釋公教教育學的教育價値的秘妙。現代教育學是支離破碎的片段集合而成的，心理學也是一樣，惟組織心理學以整個的人爲起點，去說明各種特別心理活動。公教教育學完全爲組織的或全形的教育學，教育每種特殊範圍與根本關係相聯絡，天主與靈性，密切相關。破碎的教育與公教教育的機構相比較，可以三個圓圈來表示。中央的圓圈爲宗教教育；第二重圓圈爲道德教育；外

圓分作八段有：美育，體育，智育，性教育，職業教育，公民教育，民族教育，社化教育。

每圓周每段具有他的特性，價值與自主的精神，由中心而向外發展，或外圍歸宿於中心，各部都有互相的關聯，合全部而成整個系統。其他之教育學第一錯誤，在限制於外圍或禁閉於特別一段之中，彼此沒有關係，與中心尤不相干，殊非整個人的教育，卽非完全的教育。

每種教育道德的基礎

現在試將內外圍的關係，分別說明，每種特別教育的道德基礎。



1° **體育** 生物學，生理衛生學，體操，遊戲，一切身體鍛鍊，僅為訓練健康活潑之身體。

健康雖極重要，然列入所舉各種教育的外圍，無論何人要注重身體的健康，也應注重精神的健康，Corpus Sanum in mente Sana「健康之精神寓於健康之身體」；反過來說：「健康之身體寓於健康之精神」，也很正確。我們的勤勞，勇敢，節制，貞潔，自信，自主，和平，毅力等，都是對於

身體健康最要的元素。在他方面言之，一個人缺少性格，意志薄弱，不講道德，懶惰，憂鬱，不獨影響精神的安全，並能妨害身體。許多人沒有時間去生病，或逃脫了疾病，微恙可以精神戰勝他；普通所謂，「想像病」並不是完全一句空話，診斷心理學証實，心理的力量能產生神經系的力量。

2° 智育 一個人的生存，與他的感覺，願望，愛慕的事物，是實行與指導智慧生活的動力。一般人常沒有注意此點，試問：一人所愛的東西？我可說：一定是他所看見的所知道的所思考的所了解的。

評論一人的價値，普通太誇獎自然的天資，忽視學得的能力。聰明才智，多半是長期苦耐的經驗得來；達爾文三十五年的思考，才成立他的理論；Newman 任教四十年，還覺得身體能力不足以從事著作；孫中山先生積四十餘年的經驗才創立政治學說。無論在何種範圍中，凡大發明大事業的成功，總都是由勤勞工作，潛心修練，行為統一，恒毅的精神而來。H. Fairfild 所著，大生物學家的精神 The Soul of Great Naturalistes (London Scribner, 1925) 一書中，他說：愛自然，愛眞理，謙和，簡樸，構成大發明家的精神。

Spalding 謂：『意志的能力不平衡，為思想不平衡的大原因』。凡一切偉大的事業，都是艱苦之工作，創造的思想

，亦無不然。努力，勤苦，專心，熱忱，理想，信仰，愛情，謙恭，和靄，儉樸，一句話，性格一切的優長爲眞正研究學術的原動力。人非生而知之者，敏而求之者，困而學之者，若學生以學問爲兒戲而能成才者，祇是一種幻想。

教與學的條件，在乎注意，興趣，活動等等，人生作事中以此爲根本，求學求知中也以此爲根本。在人生哲學上說來，客觀的思考與判斷，不僅是智力的作用，是整個人的能力；我們的私慾偏情，驕矜自恃，黨派陳見，常存於我與眞理之中，缺少自主的力量，定沒有客觀的思考與判斷。正如 Bautroux 所說：『大思想由心志中流露出來』。

3° 美育 眞善的美感教育應從遠大高深處着眼。淺薄狹小的美術家，祇是一種嗜好與癖性。偉大的藝術要與偉大的人格與思想聯絡。有高尙尊榮的生活，能立己而能化人。

4° 性教育 施這種教育應當以健康爲主旨，注重道德的原則與範圍。性教育完全是意志教育問題，不應專指示性慾的生活，要轉變兒童的注意，指導他向高尙的事物進行，用暗示間接衛生與體育的方法去預防與診斷。所以普通道德教育應陶養堅强的意志與性格爲根本的問題。

5° 職業教育 職業的訓練忽略普通的陶養，人常爲職業而犧牲。把人造成一個工作的機械而失去眞正人的生活。

職業教育所包含，絕不要單注意所習職業的技能與知識，走到狹的途徑，把他心情能力禁閉於一定規矩中，而忽視整個的人與人生。擇業尤要顧及個性，陶養他的性格。許多人學習不能成功或已成爲醫生律師工程師教師而沒有成就他的事業。差不多都是缺少意志與性格：怠惰，粗疏，放任等，爲失敗的主因。職業地位的成功，靠意志與性格的力量，較多於知識的高深。

Spalding 謂：『個人與民族的衰敗由於缺少性格』。就普通經濟生活說也是一樣，無論何人在工商，經濟界中活動，道德散亡卽事業的失敗，經濟的損失。俗語說：『事在人爲；有志者事竟成』。一切事業人爲最大的因素，領導，開創與對待人們的技術，不是知識的問題，乃是人格與精神問題，心情的表現較腦筋爲多，經濟生活由道德生活而存在。

6° 公民敎育　政府不是盤據各個人之上的偶像，是你們和我個人我們的政府，我們的價值如何估定政府的價值；他可以訓練我們日常的行爲，國民各個人格的價值：尊高，坦白，活動能力，機敏，責任心，道德的性格等，由這些美德斷定公民的價值。昔日羅瑪人創立政府的格言：

Quid leges sine moribus?

無道德成爲什麽法律？

Justitia est fundamentum regnorum.

正義是國家的基礎。

7° 民族教育 我們都是我們民族的子女，但是民族不過是根據社會，文化，傳承教訓而來，寄託各個人集合而構成的。一個偉大的民族由他的偉大人物，與在藝術，文學，科學中創造的天才而表現，同時也靠賢良的父母維持固有的精神。一民族若沒有犧牲精神，道德，品行，良心，正義，公道，必定衰敗或滅亡。

民族生活的道德基礎，正如房屋的根基，遇着狂風暴雨，表現他的力量。

8° 社化教育 一般人相信社會環境造成個人，誠哉不謬，但由個人創造與改良社會，也很確實，甚至更爲重要。一個人與一般人抵抗，組織社會，開闢生活，自古以來不知凡幾，如何的個人，就有如何的社會，從修身而影響家國，以及天下。

B. Kidd 說：白種人的智力進步，不是聰明過人，乃是道德較他種族優越而造成的。一切社會幸福以道德爲基礎，社會的根本問題，是道德問題而不是科學問題。我們的人道，感情，友愛，道德價值，同情，良心，謙和爲構成社會資產的準則。性格的道德教育爲陶養「社化的人」的先決條

件。

9° 宗教教育 現代教育學家的最大錯誤，完全在不能追根到底，向深奧處研究，注意宗教教育，許多人僅走到道德一層就停止不再前進，僅到達心理學與教育的半途而輟。

我們如要在最深處全盤上把住人的生存，僅由宗教才能做到。才能使人常常處處用責任的情操完成爲人應盡的責任。

反對的人們一定說，世界上許多誠實，精密，貞潔，有道德，有良心的人；許多博學家，思想家，藝術家，科學家，政治家與社會事業家都不崇奉宗教。這是不可否認的事實，但這些人形式上不信宗教，決不反對宗教道德，不遵守道德所能成功的，不知不覺生活於宗教的根基中。在實際上，我們之中有自信極端自由的人，對於道德一點，還無意地在傳承教育的老學說的基礎上生活。

另一方面觀之，古今中外的科學家企業家……對於宗教深切信仰而有偉大成功者，也無時無地不知凡幾。不奉宗教傑出的人士自有過人的才智，以其所受的教育，社會環境的影響，認識相當的人生觀，了解人生的真義，取得行爲的標準，在生活範圍中，無意識的受了傳承學說濟化的影響。就普通一般人而論，於所受的教育，所習的職業外，不能不有

適當的宗教教育，以維持規律的生活，使他常在標準綫上，得着精神的安慰與依皈，個人之修身齊家，社會之奉公守法，證之歐美社會，何嘗不是宗教之力量有以薰陶之。

9 道德無宗教基礎的錯誤

以上說明公教教育以道德為基礎，而道德又以公教為根本。至於無宗教的倫理學，自無穩固的根基，經歷代公教哲學家倫理學家及教育家等，予以嚴格的批評。現就教育上，敘述現代教育學無宗教為道德基礎的錯誤。

A 在法國無宗教的倫理學即所謂「世俗的道德」。以社會學為基礎，各派社會學隨各社會學家的主張而不同，主張紛歧，一無定論，流入雜亂的狀態，道德不獨沒有基礎，且沒有確定的主旨。

B 智的信念與德的信念，本性上不同，在思想上理論中能確信責任是有力的定律至當不移，但意志不能決定去實行，行為上不發生何種影響。

C 無宗教的道德與博愛的心理學相矛盾。吾人為一己

之私利而愛人，自然不是理智的友愛，不澈底不經久的行爲。博愛必需有高尙理想的動機，超過完全人性的動機。

D　完全人爲的道德，終日講犧牲與義務，要使個人爲他人，爲政府，國家，社會而犧牲，恐無美滿結果之可能。再次這種道德觀念，純然不顧慮個人的價値，爲人的終向，靈魂的不滅，也不能發生充分的效力。

E　無宗教的道德是實在論者而無理想，或唯心論者而無「實在」的意義。

F　世俗道德衹知道一種支離破碎的道德條例而無單一的與統系的組織。實際生活必要各種德行調和與惡習顯明的反對。

G　以耶穌的人格爲理想是教育必需的根基。一切現代學說缺少活的動力。要完成責任，人類僅能由人格的模範，天主與耶穌之權力才能推動。

10　宗教教育

從上圖觀之，宗教教育爲各種教育的中心，宗教教育的

必要，不獨能明了外圍與中心的連鎖，更可以在中央與外圍之間，建立的關係。在這裏不必將宗教教育學詳細說明，僅引起對於公教機構根本唯一的原則上注意。教育家與教師應當瞭解這種在教育上的重要性。

1° 教育的每段固有的價值不能忽略，我們在心理學上是主張靈性能力學說的；在教育學上各部教育也是不能缺少，應求完全與平均發展的。

2° 各部雖有分區，但不能分離，具體的人與實際的教育彼此有相互的關係，這就是公教教育制度的原則。

3° 各部教育有一定系統存在，無論在神學上哲學上，宗教教育的必要是應與系統相吻合的。處處地証明對於人與人生有最深切的了解，常常為完整的人而施以教育，人應當有宗教。得到公教的眞理；因此一個人第一要遵守教義與公教道德。

4° 宗教教育應有普通教育的基礎，同時深刻浸潤於各種教育之中，所以宗教的價值，性質，與自主的精神，無論何處應當重視。

5° 由宗教而至於道德，同時注意。由耶穌與教會的教訓，吾人愈以眞理與宗教的理智為生活，愈能得到道德的生活。於此更可證明，依照公教人生目的而行，能估量與融合

一切的眞善。公教的賢士即爲完全的賢士，古今公教聖賢都是眞正的典範。

6° 宗教不僅滋潤心靈，還要普化整個的人，因此宗教教育應當把他的眞理與理智普及於生活的各方面。

宗教教育常常指示耶穌爲人生的主宰；他的眞理，綜合一切的眞理，他的教訓，保障精神與身體的健康。宗教教育，建設耶穌與生活，宗教與世界，永生與暫時，理論與實驗之中的橋樑。一句話，宗教教育爲人類完全的教育，爲整個生活的教育。

公教機構的原則，本身的表現，就足以了解公教教育學在全世界一切教育制度之中，所具的特質，是以人在無理性物之中，一個有理性的動物。

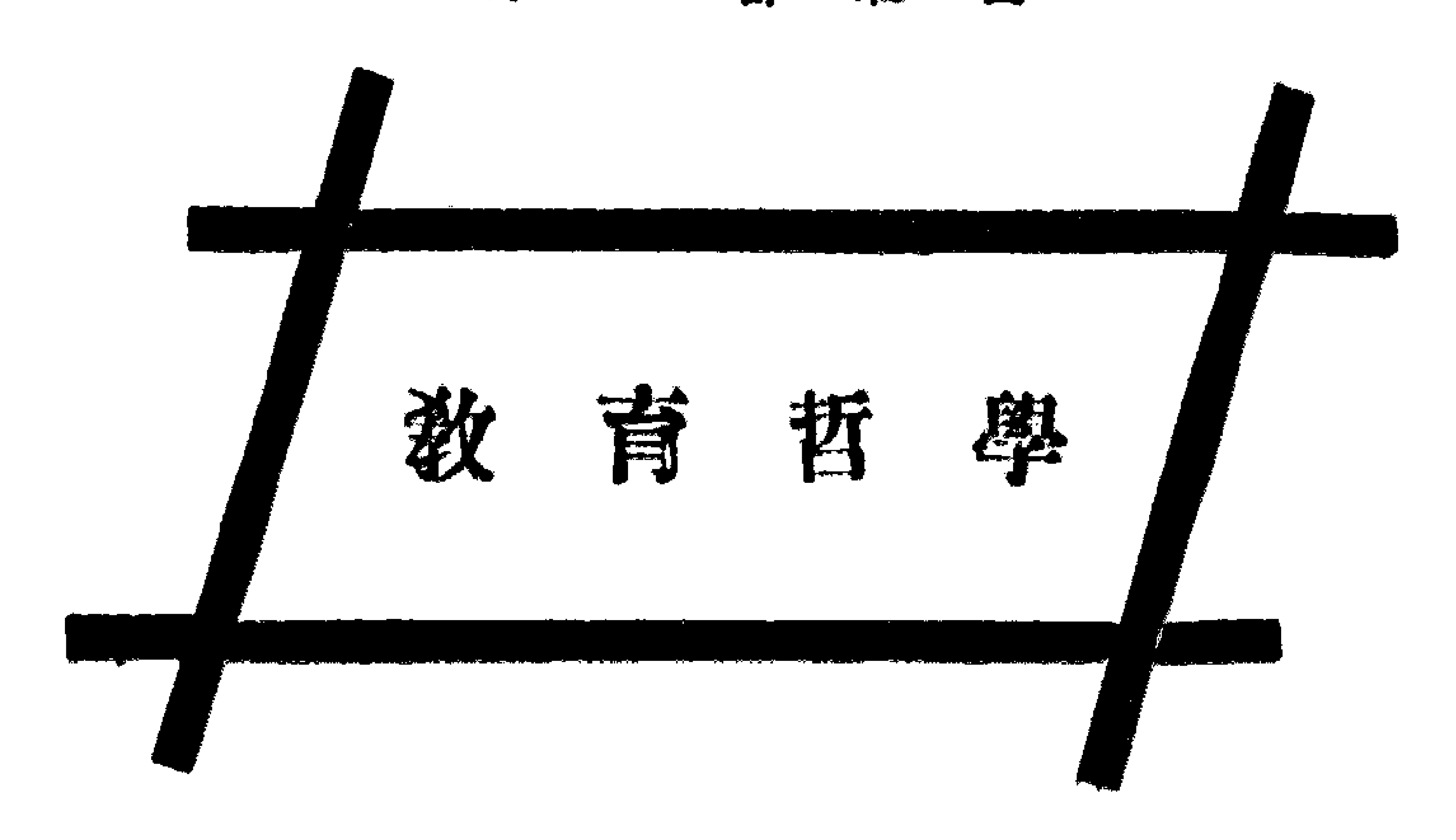
四 聖教會教育的功績

公敎教會以敎化萬民爲目的，敎士傳教，無論在何時何地，莫不首先極力從事敎育事業。歐西中世紀之教育，殆全爲教會所創立所管理所提倡。迄至今世，敎義深入人民心髓，致使人類之道德與教育，皆以之爲根基，而國運之昌隆，亦依此而定。試以古今敎育成績而論，其功績之偉大，鮮有比倫者。

『中世紀時，隱修院，修院，聖堂，聯結之堂口，大堂或小堂以下之敎務會，有足多者；以上各處皆建立學校，住宿舍，學生敎育訓練所，此外尚有宗座或聖教會在各地發起建設管理之大學。此種美善之景況，誠無時無之，至論今日

更是大有可觀，因爲現今所有者，應時勢之環境，尤爲完備。凡研究，比較此種成效之人無不驚嘆不置，贊揚聖教會在教育上，創辦如許之大事業，竭盡天主付與訓誨人類社會，求神聖生活之職務，獲得偉大繁昌之美滿結果。誠然，聖教會按其責任，將所教育之學子，聚集觀之，無時無地，不是成千累萬，使人不能不驚異耳，如此教會爲教育青年，且將眞實純正之訓練與道理，施與彼等，所作之種種事業，使人尤宜奇異矣。因爲聖教會，自文化未開之時代，即使文學，哲學，藝術顯著於世。至論建築學尤爲教會之特長，故此社會文化學術之寶藏，得以傳流至今，必須歸功於聖教會之經營與保存也』。（教宗比約十一世，教育通牒）

光啓學會叢書



編譯者　張　懷
出版者　光啓學會
發行者　傳信書局
印刷者　傳信書局

中華民國二十四年七月出版

實價：宣紙陸角　報紙肆角